



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUANA ALVES DA SILVA

**BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO EM
MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA

2019

LUANA ALVES DA SILVA

**BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO EM
MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção parcial do título de Licenciada do Curso de Pedagogia, sob orientação da Professora Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes.

BRASÍLIA

2019

LUANA ALVES DA SILVA

**BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO EM
MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes

Faculdade de Educação

Universidade de Brasília

(Orientadora)

Professora Dra. Liliane Campos Machado

Faculdade de Educação

Universidade de Brasília

(Membro Titular)

Professora Dra. Miliane Nogueira Magalhães Benício

Faculdade Metropolitana Recanto das Emas – FMRE

(Membro Titular)

Graciely Garcia Soares

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

(Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder o dom da vida e estar comigo em todos os momentos, dos mais felizes aos mais tristes.

Agradeço a minha família, por sempre apoiar minhas decisões. Em especial a minha mãe Maria Célia, que me inspira a ser forte.

Aos meus amigos que estão comigo a cada vitória e que vibram a cada conquista que tenho, como se fosse deles. Sobretudo a Isabela Braga, por me ajudar sempre que precisei.

À minha orientadora do Projeto de Iniciação Científica da Universidade de Brasília, Liliane Campos Machado, que me ajudou em todo o percurso de minha graduação.

À minha orientadora, Solange Mendes, que me acolheu como orientanda e sempre foi gentil comigo.

Aos membros da banca, professora Dra. Liliane Campos Machado, Professora Dra. Miliane Nogueira Magalhães Benício, Graciely Garcia Soares, que se propuseram a ler e a avaliar esta pesquisa.

E aos demais professores, que contribuem grandemente para minha formação.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

Não pode temer o debate. A análise da realidade.

Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(Paulo Freire, 1967)

RESUMO

A referente pesquisa, realizada no ano de 2019, teve como objetivo analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018). O trabalho fundamentou-se nos seguintes autores: Mortatti (2010; 2008; 2006), Vieira (2017), Soares (2016; 2004), Soares e Batista (2005), Albuquerque (2007), Morais (2012; 2005), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, para o tratamento de dados, se baseou na análise de conteúdo temática (FRANCO, 2005) por meio da análise documental. Os resultados indicaram, entre outros aspectos, que o documento entende a alfabetização como um processo complexo marcado pela apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como a leitura e produção textuais (MORAIS, 2012). Defende, ainda, a articulação desse eixo com o de letramento (SOARES, 2018; 2009). Esses dois campos aparecem conjugados ao de ludicidade, tema pouco explorado no currículo.

Palavras-chave: Bloco Inicial de Alfabetização; Currículo em Movimento.

ABSTRACT

This research, carried out in 2019, aimed to analyze the concepts of alphabetization and literacy of the Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018). The work was based on the following authors: Mortatti (2010; 2008; 2006), Vieira (2017), Soares (2016; 2004), Soares and Batista (2005), Albuquerque (2007), Moraes (2012; 2005), among others. This is a qualitative research that, for data processing, was based on thematic content analysis (FRANCO, 2005) through document analysis. The results indicated, among other aspects, that the document understands Alphabetization as a complex process marked by the appropriation of the alphabetic writing system, as well as reading and textual production (MORAIS, 2012). It also defends the articulation of this axis with that of literacy (SOARES, 2018; 2009). These two fields appear in conjunction with playfulness, a theme little explored in the curriculum.

Keywords: Bloco Inicial de Alfabetização; Currículo em Movimento.

+

LISTA DE SIGLAS

PAS – Programa de Avaliação Seriada

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

UNB – Universidade de Brasília

PNE – Plano Nacional de Educação

PNA – Política Nacional da Alfabetização

MEC – Ministério da Educação

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

CNE – Conselho Nacional da Educação

PDE – Plano Distrital de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ROTEIRO DE ANÁLISE.....	39
QUADRO 2 – ORALIDADE.....	46
QUADRO 3 – LEITURA E ESCUTA.....	48
QUADRO 4 – ESCRITA/PRODUÇÃO DE TEXTO.....	51
QUADRO 5 – ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA.....	55

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	11
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.1. Os métodos de alfabetização e o fracasso em alfabetizar.....	20
1.2. Concepções de alfabetização e letramento.....	26
1.3. Alfabetização pautada em documentos oficiais.....	28
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	35
CAPÍTULO 3: OS EIXOS DE ANÁLISE.....	37
3.1. Roteiro temático de análise.....	39
3.2. Concepções do ensino de alfabetização e letramento no Currículo em Movimento.....	39
3.3. Conceito de ludicidade no Currículo em Movimento.....	43
3.4. Conteúdo de cada ano na área de língua portuguesa, no Currículo em Movimento	45
3.5. Orientações para docentes no Currículo em Movimento.....	59
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	65

MEMORIAL

Sou Luana Alves da Silva, filha de Adilson Alves Martins e Maria Célia Temóteo da Silva que, apesar de nascerem na mesma cidade, ambos oriundos de um município no interior do sul do Tocantins, chamada Taguatinga, foram se encontrar aqui no centro oeste. Meu pai migrou para Brasília com 17 anos, para trabalhar com familiares e acabou servindo ao Exército Brasileiro. Já minha mãe veio com a família para capital aos 12 anos de idade e logo começou a trabalhar com serviços domésticos. Do relacionamento deles, são dois filhos, sendo eu a filha mais velha, nascida em 1999 e meu irmão Lucas nascido em 2003.

Minha história na vida acadêmica começou em 2002 quando fui matriculada na instituição particular Escola Aquarela Novo Horizonte, localizada na Ceilândia. Nessa escola tinham algumas aulas extras, como *ballet*, nas quais participava. Numa ocasião, cheguei a ganhar um peixinho, mas não me recordo o motivo. Adorava ir para essa escola, entretanto, poucas são as minhas recordações.

Em 2003 meu pai saiu do exército e, após o nascimento do meu irmão, finalmente saímos do aluguel e nos mudamos para o Recanto das Emas – onde residimos até hoje – atrás do sonho da casa própria. Nesse mesmo ano, fui matriculada na rede de ensino público e comecei a frequentar o Centro de Ensino Infantil 304 do Recanto das Emas. Lembro-me que nós fazíamos inúmeras brincadeiras, mas a minha preferida era a caixa de areia, na qual entrávamos dentro de uma espécie de caixa cheia de areia e podíamos brincar como quiséssemos. Cursei o que, na época, era considerado **prezinho**, o que hoje corresponde ao maternal II e ao Jardim I, nessa instituição.

No ano de 2005 troquei de escola e comecei a estudar no Centro de Ensino Fundamental 308 do Recanto das Emas. Terminei de cursar o Jardim II nesse colégio e, em 2006, ingressei na primeira série do Ensino Fundamental, atual primeiro ano. Recordo-me perfeitamente do professor Antônio, apesar de estar na primeira série, nossas atividades ainda eram bem lúdicas. Estávamos aprendendo as letras e os números. Tenho a lembrança de identificar as consoantes e as vogais por onde andava.

Na segunda série, troquei de professor e passei a ter aula com a professora Márcia. Tenho ela como uma das minhas maiores referências profissionais, pois, mesmo muito nova, me identificava com ela e me sentia inspirada. Ensinou as famílias das letras, realçava que, com as sílabas formavam as palavras, nos ensinou a somar e subtrair. Para a minha alegria, a professora Márcia continuou conosco na terceira série, mesma época em que entrei para o coral da escola, que era liderado também por ela.

A quarta série foi extremamente interessante, pois foi nessa fase que me recordei de começar a estudar outras disciplinas, além de português e matemática. Tínhamos aula de geografia, história, artes e ciências. Tenho a lembrança muito forte das aulas de ciências, pois participávamos do Programa Ciência em Foco¹. Adorava essas aulas, porque tínhamos contato com materiais diferentes e fazíamos diversas experiências. Era realmente incrível. Além disso, fizemos o curso de prevenção contra drogas, oferecido pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD².

O marco da quinta série foram os nossos novos professores, um para cada disciplina e, claro, poder escrever de caneta. Ainda que a dinâmica acadêmica a qual estava acostumada de ter apenas um único professor que ensinava e detinha todo o conhecimento tivesse mudado, não senti nenhuma dificuldade em me adaptar. Sempre fui uma aluna dedicada e que obtinha um bom rendimento.

Ainda na quinta série conheci o professor Jorge, que lecionava história. Figura importantíssima para que eu chegasse onde estou hoje. Rígido, o professor Jorge nos instigava a nos dedicar ao máximo e sempre nos fazia acreditar que podíamos realizar todos os nossos objetivos. Infelizmente, no ano seguinte, não tivemos aula com ele, mas a minha turma continuava a mesma, de modo a ocorrerem poucas mudanças em relação ao ano anterior.

Na sétima série, muitas coisas aconteceram. O professor Jorge voltou a ser nosso professor de história e as turmas que foram as mesmas por muito tempo, agora haviam sido misturadas. Entretanto, minha nova turma era ótima, nos tornamos grandes amigos e estávamos cada vez mais unidos, nos ajudávamos em tudo o que podíamos.

A última série do Ensino Fundamental me traz inúmeras recordações, como a adição das disciplinas de química e física (feita de maneira informal pelo professor de ciências), a gincana da escola, a união da turma, o apoio que os professores demonstravam para gente, a gratidão que sentíamos por toda a equipe da escola e a nossa tão esperada formatura. Ainda

¹ O Programa Ciência Foco teve sua implementação em 2008 na rede de ensino público do Distrito Federal, contemplando uma metodologia de ensino voltada para o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, que tem o objetivo de repassar o conhecimento aos alunos por meio de experiências e investigações práticas efetuadas em sala de aula. O Programa contava com diversos materiais de apoio, tais como livros didáticos, jogos, materiais para experimentos. Além disso, contava, ainda com cursos de formação inicial e continuada para a equipe de execução do Programa (professores e mediadores). Por questões orçamentárias de financiamento do Governo do Distrito Federal, o Programa **Ciência em Foco** foi cancelado no ano de 2011.

² O Programa Educacional de **Resistência às Drogas e à Violência** é aplicado no Distrito Federal desde 2004 e consiste em um curso de 4 meses, ministrado por policiais militares voluntários, capacitados pedagogicamente, em parceria com pais, professores, estudantes e comunidades. Com ênfase na prevenção ao uso de drogas, as aulas mostram ao estudante como se manter longe de más companhias, a evitar a violência, a resistir às pressões diretas ou indiretas e a sempre acionar os pais ou responsáveis quando necessário.

na oitava série, consegui meu primeiro emprego como menor aprendiz. O conteúdo estava cada vez mais difícil e administrar o tempo entre escola e trabalho – estudava no período matutino e trabalhava no turno vespertino – se tornou algo complicado, principalmente com o curso de auxiliar de administração que participava por meio do Programa Aprendiz Legal³.

No ano de 2014 ingressei no Ensino Médio e me mudei para outra escola: o Centro de Ensino Educacional 104 do Recanto das Emas. Foi difícil sair da minha antiga escola e ir para um lugar em que não conhecia ninguém. Logo nos primeiros dias fiz algumas amizades, o que facilitou bastante o resto do ano. As disciplinas exigiam muito mais que no Ensino Fundamental e, na ocasião, surgiu a cobrança para o vestibular. Mal fazia ideia do que era o vestibular da UnB - PAS (Programa de Avaliação Seriada da UnB) e nem de como funcionava, assim como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), porém, essas foram as palavras que mais escutei durante essa fase de minha escolarização.

No final do ano fiz a primeira etapa do PAS. Não entendia nada sobre como funcionava a prova. Fiz, porque minha mãe disse para fazer. Meu desempenho ficou na média. Confesso que, se realmente entendesse a importância do vestibular, teria me preparado melhor.

Em 2015, no segundo ano, fui mudada para uma turma em que novamente não conhecia ninguém e, apesar de conseguir fazer alguns amigos, os quais mantenho contato até hoje, ser a **novata** me afetou e fui me tornando cada vez mais introspectiva. Apesar disso, me adaptei à nova turma. Neste mesmo ano, comecei a frequentar um curso de inglês ofertado pelo Centro Interescolar de Línguas. Minhas aulas eram pela manhã e depois ia para a escola.

Nossa turma era bastante unida e íamos muito bem em trabalhos coletivos. A feira de ciências da escola foi um belo exemplo disso. Estávamos todos nos esforçando para alcançarmos um bom desempenho. Além disso, ainda tivemos um **Workshop Literário**, em que cada turma ficava responsável por apresentar três obras de algum autor brasileiro. O autor sorteado para nossa turma foi Machado de Assis e meu grupo ficou responsável por apresentar *Dom Casmurro*. Nós resolvemos encenar um julgamento para Capitu, em que personagens do livro, encenados por nós, apontariam suas perspectivas e, ao final, público (os visitantes do nosso workshop) decidiriam o destino de Capitu, se ela era vítima das

³ O Programa Aprendiz Legal tem como intuito oferecer a jovens, de 14 a 24 anos, a oportunidade de inclusão social com o primeiro emprego e de desenvolver competências para o mundo do trabalho, enquanto os empresários têm a oportunidade de contribuir para a formação dos futuros profissionais do país, difundindo os valores e cultura de sua empresa.

acusações de Bentinho ou se era culpada. Nosso trabalho fez tanto sucesso que a escola organizou um jantar especial para nós, como prêmio por nosso esforço.

O segundo ano foi muito importante para mim, pois foi nessa etapa que decidi que queria cursar Pedagogia. A ideia surgiu como uma sugestão de um amigo. Comecei a pesquisar sobre a área e acabei gostando muito. Sempre soube que acabaria me envolvendo com algo relacionado à educação, pois, desde muito cedo, sempre me identifiquei com a área, me imaginava fazendo alguma licenciatura e realmente foi isso que aconteceu.

Os professores estavam nos incentivando ainda mais a prestar o vestibular. Tínhamos **aulões** explicativos sobre como funcionava a avaliação do PAS, e também **aulões** sobre matérias específicas que caíam no vestibular. Em decorrência disso, me senti muito mais preparada na segunda etapa do PAS. Consegui até um melhor rendimento do que a prova anterior.

Em 2016, chegava, então, o temido **terceirão**. Estava mais uma vez em uma turma nova, contudo, conhecia algumas pessoas e, com isso, não me senti tão sozinha. Os professores eram os mesmos e estavam ainda mais determinados em nos preparar para o vestibular, portanto, os **aulões** continuavam. Criei vínculos de amizade com minha turma. Estava muito mais confiante e me preparava para o temido PAS e também para o ENEM.

Logo no início do ano consegui um estágio, o que atrapalhou um pouco minha rotina de estudos, pois estagiava pela manhã, à tarde ia para escola e à noite tinha aulas de inglês. Como a rotina estava pesada, precisei trancar meu curso por um semestre. Entretanto, continuei me esforçando para ter um bom rendimento nas aulas e, sobretudo, para o vestibular.

Quando finalmente prestei a última etapa do PAS, tinha certeza de que não iria conseguir, pois tive um desempenho muito ruim na prova. Então depus todas as minhas esperanças no ENEM, pois meu desempenho havia sido muito melhor e, mesmo sabendo que não conseguiria entrar na UnB, alcançaria acesso em uma boa instituição privada. No início de 2017 foi divulgada a primeira chamada do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília e, para a minha surpresa, meu nome estava entre os primeiros colocados para o curso de Pedagogia no período noturno. Passei em segundo lugar, fiquei extremamente feliz, pois não imaginaria que conseguiria entrar mesmo na UnB.

Em março do mesmo ano, comecei a cursar Pedagogia. Estava encantada com a UnB, animadíssima com o curso, com todas as coisas novas que estavam acontecendo. Conheci várias pessoas e aprendi muito sobre a universidade. No primeiro ano foi tudo incrível, gostava muito do meu curso, apesar de às vezes sentir uma insegurança em relação a minha

escolha acadêmica e profissional, como se realmente me sentiria feliz sendo professora, por exemplo.

Ainda nesse ano, o professor Jorge me convidou para revisar sua tese de doutorado, o que me deixou extremamente contente, pois saber que um professor que teve tanta fé em mim, me confiou uma tarefa tão importante como essa, foi muito especial.

No ano de 2018 as coisas começaram a mudar de figura. As disciplinas estavam cada vez mais difíceis, estava constantemente cansada e, às vezes, até desanimada e, para piorar a situação, a distância entre a universidade e minha casa começou a pesar muito.

No primeiro semestre do ano em questão, tive uma disciplina que me influenciou bastante, que realmente me fez enxergar como professora: a disciplina de **Processos de Alfabetização** ministrada pela professora doutora Solange Alves de Oliveira Mendes. Descobri uma área que eu amava: a alfabetização. Realizamos uma atividade de campo, que foi o meu primeiro contato como docente em uma sala de aula. Foi uma experiência muito especial e enriquecedora.

Ainda no final do primeiro semestre, consegui um estágio para trabalhar como monitora em uma turma de jardim I, mesmo receosa em trabalhar com Educação Infantil, aceitei o estágio e está sendo muito importante para minha formação, apesar de que minha ideia é trabalhar com alfabetização no Ensino Fundamental. Estou aprendendo muito, como me comportar em várias situações em sala de aula, como lidar com as adversidades que surgem, como tratar os alunos, entre várias outras coisas. O estágio me ajudou muito, pois me fez perceber que quero mesmo seguir carreira docente.

Em 2019 me inscrevi no Programa de Iniciação Científica da UnB, no qual estou pesquisando acerca de mudanças curriculares provenientes da alteração de documentos importantes que regem a educação brasileira. Encontro-me atualmente no sexto semestre do curso de pedagogia e feliz com minhas escolhas acadêmicas. Quanto às minhas perspectivas profissionais, pretendo atuar como docente na rede pública do Distrito Federal, trabalhando, especificamente, como o Bloco BIA⁴.

⁴ Bloco Inicial de Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos que devem atuar juntos na aprendizagem da língua escrita, portanto, estão sempre integrados. A segunda edição do Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), compreende que “alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, indissociáveis, possibilitando o ensino da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (p. 20). Apesar dessa relação entre alfabetização e letramento, Soares e Batista (2005) acentuam que “para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas” (p. 50), uma vez que somos indivíduos pertencentes a uma sociedade letrada.

No país, é possível observar diversos movimentos em relação a esses processos. Até a década de 1990, os termos alfabetismo, analfabetismo, analfabeto⁵; eram comuns e refletiam uma área conhecida em nosso país: a alfabetização. Segundo Soares (1998), aquele período histórico marca a entrada de um termo que não existia em nosso vocabulário, **literacy**, para designar o uso social da escrita e da leitura. Desde então, autores, tais como: Morais (2012; 2005) Soares (2004) acentuam a relevância de alfabetizar letrando, ou seja, levar o sujeito cognoscente a se apropriar da base alfabética de escrita de forma concomitante ao uso social da leitura e da escrita.

Entendendo a importância da articulação de tais processos, temos como objetivo geral dessa pesquisa: analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Como objetivos específicos, elencamos: analisar, no currículo, os encaminhamentos didáticos para o ensino do sistema de escrita alfabética; analisar as proposições didáticas que objetivam articular os campos: alfabetização, letramento e ludicidade. Intenciona-se observar como a alfabetização está pautada no currículo da rede e se, dentro dessa dimensão prescritiva, prevê uma articulação com o campo do letramento.

É importante destacar que o Currículo em Movimento, se atentando a essa pauta, elenca a alfabetização e letramento, bem como a ludicidade, como **Eixos Integradores** para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para que trabalhados de forma estruturada,

⁵ Alfabetismo: se refere ao grupo de sujeitos que sabem ler e escrever.
 Analfabetismo: se refere aqueles que não sabem ler ou escrever.
 Analfabeto: quem não sabe ler e escrever.

possibilitem a “articulação dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e de aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8). Ressaltamos, ainda, que o Currículo, se baseia na noção de letramento relacionada a ideia de multiletramentos (ROJO E MOURA, 2012), enquanto nossa pesquisa se apoia na noção de letramento de Soares e Batista (2005), portanto utilizaremos, nesse trabalho, o termo letramento, no singular.

A segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) se propõe em inserir conhecimentos essenciais provenientes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) não contemplados na edição anterior, além de se propor a transferir os objetivos e conteúdos para os anos conforme eles são apresentados na Base.

Como já foi apontado, a pesquisa buscou analisar as concepções de alfabetização e letramento do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), dentro da segunda edição Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), portanto, o foco do trabalho é a análise do Bloco Inicial de Alfabetização. Frisamos, que, o BIA surgiu no Distrito Federal em 2005, a fim de se alinhar as alterações advindas do Plano Nacional de Educação (PNE) versão de 2001-2010⁶. O projeto foi uma forma de facilitar a reorganização do espaço e do tempo escolar. O Bloco se refere aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ressaltamos que ao final desse período, segundo o projeto, que os estudantes devem estar com seus conhecimentos acerca leitura e escrita consolidados.

Ao longo da sistematização serão enfocados aspectos, tais como: o fracasso em alfabetizar, a questão dos métodos, a desmetodização e da atual redemetodização ⁷ das práticas de alfabetização no país. A concepção de alfabetização e letramento no Brasil, bem como a articulação entre ambos os processos. Além disso, apresentaremos, brevemente, algumas mudanças nos documentos legais, em âmbitos nacional e local, que afetam diretamente essas áreas.

A proposta de pesquisa surgiu como uma inspiração ao procurar entender como esse processo de constantes mudanças nos documentos que regem a educação no país, especialmente na área de alfabetização, está pautado e quais aspectos estão sendo privilegiados e/ou negligenciados. Além de facilitar o processo de adequação às normas para o professor, que nem sempre consegue acompanhar tantas mudanças.

A seguir, nosso referencial teórico.

⁶ O PNE de 2001-2010 estipulou como metas a reorganização do tempo escolar em ciclos, além da adição de mais um ano no Ensino Fundamental, que passou a ser de nove anos.

⁷ Termo adotado por Maria do Rosário Longo Mortatti, em sua obra “Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados” publicado em 2010.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

Quando falamos sobre alfabetização, não podemos deixar de considerar as importantes contribuições já existentes na área. Frisamos que o objetivo da pesquisa é analisar concepções de alfabetização e letramento⁸ no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Alfabetização e letramento estão sempre associados um ao outro. Em decorrência disso, ocorre, muitas vezes, uma dificuldade em definir cada processo. Neste trabalho, tomando por base as contribuições de Soares e Batista (2005), entendemos alfabetização como “o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24) e letramento como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50). Apesar do mesmo assunto, Moraes (2012) realça que, além da apropriação da base alfabética de escrita, é necessário, na contemporaneidade, que o sujeito aprendente leia, compreenda e escreva com relativa autonomia textos de curta extensão.

Em relação ao breve histórico da alfabetização amparada em documentos legais do país, usamos como referências as informações contidas nos documentos: Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018; 2014); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); Plano Nacional da Educação (PNE) pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996).

Tal como anunciamos no texto introdutório, seguimos com uma discussão pormenorizada da questão dos métodos no campo da alfabetização, bem como sua relação com o fracasso escolar.

1.1 Os métodos de alfabetização e o fracasso em alfabetizar

⁸ Frisamos, mais uma vez, que o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para os anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) faz uso do termo letramentos, no plural. Porém, optamos, nessa pesquisa, utilizar o termo letramento, no singular, tal como os autores que nos baseamos: Mortatti (2010; 2008; 2006), Vieira (2017), Soares (2016; 2004), Soares e Batista (2005), Albuquerque (2007), Moraes (2012; 2005).

Ao longo da história da educação no país, a escola busca solucionar a grande questão da alfabetização no Brasil: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI 2006)⁹ questão que se expande com a universalização da escola pública e gratuita como direito de todos. Os métodos de alfabetização, que, desde do século XIX, ocupavam espaço privilegiado nas propostas e práticas pedagógicas, devido aos seus fracos resultados e a ascensão das ideias construtivistas no processo de alfabetização, no fim do século XX, começaram a serem questionados.

A disputa entre eles sempre marcou, ao longo da história, a busca pelo êxito do ensino e, por consequência, das aprendizagens. Ora os métodos sintéticos (fônico, silábico, alfabético), ora os analíticos (palavração, sentencição, global). Os métodos analíticos e sintéticos, considerados como tradicionais, perduraram por muito tempo no topo da disputa (e voltaram, no cenário atual, com muita evidência entre as proposições curriculares). Na realidade, sempre marcaram território entre as práticas tecidas no chão da escola.

É inegável que os métodos de marcha sintética ocuparam (e ainda ocupam) lugar privilegiado em propostas e materiais didáticos. Antes de entrarmos em um debate mais profundo sobre eles, é necessário ressaltar a importância das cartilhas nessa discussão. Esse suporte/material se constitui num instrumento de ensino de alfabetização muito utilizado, já que as cartilhas “traziam em si uma proposta educativa que deveria ser adotada pelo professor alfabetizador que, ao colocar em prática os conteúdos do novo manual, estaria, supostamente, rompendo com o modelo tradicional e adotando um método moderno de ensinar” (VIEIRA, 2017, p.13).

Os métodos de marcha sintéticas, difundidos pelas primeiras cartilhas de alfabetização, as chamadas **cartas de ABC**,¹⁰ priorizam que a aprendizagem da língua escrita deva partir das unidades menores (fonemas, sílabas, letras) em direção às unidades maiores (palavras, frases, textos). Em se tratando dos métodos sintéticos, Mortatti (2006) aponta que a

Soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou

⁹ MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização No Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

¹⁰ Material utilizado na segunda metade do século XIX para o ensino da leitura e escrita.

de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATII, 2006, p. 5)

Em 1876, foi publicada a obra do poeta e pedagogo português João de Deus: **A Cartilha Maternal** em que apareceram os primeiros métodos analíticos, colocando em prova a eficiência dos métodos de marcha sintética. Os métodos analíticos – também conhecidos como **método João de Deus** – são aqueles que consideram a realidade psicológica da criança, a necessidade de a aprendizagem ter significado, para, só então, partir para o valor sonoro. Nesse caso, a aprendizagem deve partir das unidades maiores e portadoras de sentido (palavras, frases, textos) em direção as unidades menores (sílabas, letras, fonemas). Os métodos da palavração (partem da palavra) método da sentencição (das frases) método global (do texto).

Emerge, então, uma incessante disputa entre os defensores dos tradicionais métodos sintéticos e os dos modernos e revolucionários métodos analíticos. Contudo, com intuito de conciliar ambos, começou-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos. Com isso, as cartilhas começaram a se basear nessa mistura, o que foi considerado uma forma mais rápida e eficaz para se alfabetizar e, desta maneira, essa disputa foi aos poucos sendo amenizada.

É importante salientar que ambos os métodos: analíticos e sintéticos, tinham como principal preocupação a ação docente ancorada na repetição, buscando uma maneira correta de ensinar, desconsiderando, portanto, o processo evolutivo-desenvolvimentista dos sujeitos aprendentes. Essa prática pedagógica ancorada nos métodos estava focada em criar uma espécie de regra universal capaz de alfabetizar todas as crianças, desprezando todos os aspectos individuais de aprendizagem, além de reduzir todos os problemas da alfabetização a uma mera questão metódica. De acordo com Morais (2012), o sujeito aprendente, independente do método (analítico ou sintético), era considerado uma tabula rasa e todo o seu processo evolutivo-desenvolvimentista era desconsiderado.

Todavia, no fim do século XX, mais precisamente na década de 1985, no Brasil, foi publicada a obra: **Psicogênese da Língua Escrita**, elaborada por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). A obra causou uma reviravolta nessa disputa, uma vez que trouxe à tona a percepção da alfabetização voltada aos processos de aprendizagem da criança, ou seja, o foco passou da ação docente para o

processo de aprendizagem da criança. É oportuno realçar que houve, na ótica de Mortatti (2010), um processo de **desinvenção da alfabetização**, ou seja, se a cartilha era o suporte mais utilizado durante o apogeu dos antigos métodos, com a entrada da teoria da psicogênese, ocorreu uma lacuna no processo de didatização do ensino. Equívocos ocorreram nas formas de apropriação dos pressupostos da teoria, já que propostas curriculares, práticas pedagógicas; passaram a adotá-la como um caminho para o ensino. Classificações dos estudantes quanto às fases/etapas de apropriação da escrita foram visíveis. Posterior a esse processo, ocorreu o que a autora denomina de **reinvenção da alfabetização**, que se caracteriza pela busca da especificidade do campo no concernente ao ensino. Em obra recente, Soares (2016) sublinha a importância de adoção de vários métodos de alfabetização, na busca por favorecer as singularidades, heterogeneidade da sala de aula. É coerente enfatizarmos que a compreensão da autora em nada de aproxima dos antigos métodos de alfabetização, mas dialoga com o defendido por Morais (2012) quando realça a importância de o professor lançar mão de **metodologias de alfabetização** na sala de aula, na busca por assegurar o processo de alfabetizar letrando.

No caso da base alfabética de escrita, é importante que se proporcione à criança oportunidades para que ela construa o princípio - de que o sistema escrito da língua é o da representação/notação de sons da fala por sinais gráficos - por meio de interação de materiais reais de leitura. Daí a importância de conjugar essa prática de ensino da escrita alfabética, com a linguagem dos diversos tipos e gêneros textuais.

Conforme realçamos anteriormente, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita serviu de base para elaboração de várias propostas. No caso brasileiro, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Apesar do campo da alfabetização, vejamos o que o documento aponta:

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente (BRASIL, 1997, p.20-21).

É possível apreendermos, na década de 1990, a busca por um ensino que articulasse a aprendizagem da escrita alfabética com a apropriação dos diversos tipos e gêneros textuais. De acordo com o que pontuamos, os equívocos de apropriação da teoria da Psicogênese da Língua Escrita desencadearam um processo de desmetodização do ensino. De acordo com Mortatti (2010), esse período é compreendido como um momento em que

[...] se propõem a explicar a psicogênese da língua escrita na criança, implicando conhecer como a criança aprende a ler e a escrever; elas vieram justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas em alfabetização, particularmente as que se baseavam tanto na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos e cartilhas de alfabetização quanto nos resultados dos testes de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. Essa mudança de paradigma gerou um sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza (MORTATTI, 2010 p.332).

A despeito dos equívocos nas formas de interpretação/apropriação de teorias de recorte/cunho construtivista, Mortatti (2010) aponta que “não há nem pode haver, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma didática construtivista nem um método construtivista de alfabetização” (p. 333).

Entretanto, como a autora, ainda que o construtivismo aparentasse ser a solução do fracasso em alfabetização, os métodos tradicionais continuavam sendo utilizados de forma menos imponente. Contudo, quando os resultados com a aplicação da nova teoria revolucionadora da alfabetização não atingiram o esperado, considerando que uma teoria que busca explicar o processo de avanço na construção do conhecimento não se constitui numa teoria do ensino, começou a ocorrer o processo denominado por Mortatti (2010) de **redemetodização da alfabetização** e definido por ela como a:

reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que, em cada um dos quatro momentos cruciais que proponho, buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país (MORTATTI, 2010, p. 334).

Dentre os métodos que ganharam mais realce nesse processo de redemetodização, destaca-se o fônico que surge em contraposição às perspectivas construtivistas.

Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional da Alfabetização – PNA ¹¹ que, seu artigo 3º no inciso IV evidencia a forte influência do método fônico:

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
 a) consciência fonêmica;
 b) instrução fônica sistemática;
 c) fluência em leitura oral;
 d) desenvolvimento de vocabulário;
 e) compreensão de textos; e
 f) produção de escrita;
 (BRASIL, 2019)

Ainda no documento, nos incisos IV e V do artigo 2º, podemos evidenciar essa influência:

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
 VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
 (BRASIL, 2019).

Conforme destaca Soares (2016), considerando a constelação de habilidades fonológicas, o fonema é a menor unidade distintiva da fala, logo, não é uma prioridade na fase inicial da alfabetização. Ao contrário, o professor pode explorar unidades, tais como: rimas, aliterações que, ao contrário daquele, possui maior percepção por parte do sujeito aprendiz. Acoplado a esse processo, é crucial, em conformidade com o apregoado por Morais (2012), explorar as diversas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (tipos de letras, nomeação de letras, comparação de palavras quanto ao número de sílabas e de letras, partição oral e escrita de palavras em sílabas e letras, entre outras). De acordo com o que já sublinhamos, é importante que esse ensino seja conjugado com vários gêneros textuais, inclusive os que se prestam a um trabalho sistemático de alfabetização.

Os defensores do método fônico tendem a culpar a **crise da alfabetização** como algo exclusivo desse século, causado pela difusão das ideias decorrentes do construtivismo, como aponta Mortatti (2008):

venham-se esforçando por “demonstrar com clareza e solidez a inteira responsabilidade histórica do construtivismo na desorganização do ensino

¹¹ Assegurada pelo Decreto Nº 9.765

da leitura e escrita no último quarto de século”, esse esforço discursivo resulta em frases de efeito com argumentos pouco claros e pouco sólidos, tais como: essa situação se deveu a um “tempo de obscuridade pré-científica”, resultante do “abandono da pedagogia tupiniquim ao construtivismo massificante”, de “25 anos da unanimidade tupiniquim em torno do construtivismo” e “sua obtusa incompreensão da importância dos métodos de alfabetização” (p. 104).

Conforme destacado pela autora, há um ataque, por parte dos adeptos do método fônico, em culpabilizar contribuições teóricas de cunho construtivista, ignorando questões conceituais, epistemológicas. Esse grupo, em nosso entendimento, desconsidera toda a produção que vem sendo tecida ao longo da história da alfabetização, a qual, ao contrário do que apregoam, é dotada de evidências. Adotar o método fônico como o salvador do fracasso na alfabetização, só torna evidente, a tentativa em restringir a alfabetização como algo meramente mecânico, além de trazer de volta a questão dos métodos tradicionais na alfabetização.

Em uma entrevista dada à revista do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação – CENPEC, realizada no ano de 2016, Magda Soares, quando questionada: “Se não é sobre métodos, qual é a principal questão sobre alfabetização que devemos discutir? Ou seja, qual a resposta para como alfabetizar nossas crianças? ” (CENPEC). A autora afirmou que “a solução é compreender o processo dessa aprendizagem em toda a sua complexidade, e não é possível um método único para dar conta dessa complexidade.”

Soares (2016), compreendendo a etimologia da palavra **método** que configura um caminho em direção a um fim, realça que o “fim é a criança alfabetizada e o caminho é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas da faceta linguística por meio de procedimentos adequados a cada uma delas, segundo as diferentes teorias que as esclarecem.” (SOARES, 2016, p. 333). Portanto, a definição de métodos adotada pela autora é de um conjunto de procedimentos articulados de forma integrada, que designam o alfabetizar com método.

E, para finalizar essa seção, Soares (2016) aponta que “a resposta à questão dos métodos é plural: há respostas, não há uma resposta, e a questão não se resolve com um método, mas com múltiplos métodos” (SOARES, 2016, p. 35). Afinal, como foi aqui apresentado, entender a alfabetização como uma questão meramente centrada a métodos não funciona, assim como colocar a salvação do problema em uma fundamentação teórica nem menos voltar a antigos métodos que, claramente, não deram certo no passado.

A seguir, nos detemos em algumas contribuições em torno dos campos da alfabetização e do letramento.

1.2 Concepções de alfabetização e letramento

Alfabetização e letramento são processos que estão articulados, sendo essenciais para o processo de aprendizagem da língua escrita. No Brasil, é possível apreendermos vários movimentos a despeito desses campos. Até a década de 1990, os termos alfabetismo, analfabetismo, analfabeto; eram comuns e refletiam uma área conhecida em nosso país: a alfabetização. De acordo com Soares (1998), aquele período histórico marca a entrada de um termo que não existia em nosso vocabulário, *literacy* para designar o uso social da escrita e da leitura. Desde então, autores, tais como: Moraes (2012; 2005) Soares (2004) acentuam a relevância de alfabetizar letrando, ou seja, levar o sujeito cognoscente a se apropriar da base alfabética de escrita de forma concomitante ao uso social da leitura e da escrita.

Em se tratando da alfabetização, Albuquerque (2007) sublinha que o conceito de alfabetização levado para a sala de aula, por intermédio dos diferentes métodos de alfabetização, aparece no fim do século XIX, como o ensino das habilidades de **codificação** e **decodificação** da leitura e da escrita e com o auxílio das cartilhas da época. Esse conceito foi amplamente difundindo em nosso país. É oportuno destacar que Moraes (2005) realça as limitações epistemológicas que esses termos traduzem no concernente ao processo de leitura e escrita.

Devido às inúmeras críticas suscitadas na década de 1980, esses termos foram revistos, assim como posturas didáticas predominantes com a prática dos antigos métodos de alfabetização. Em decorrência disso, vários pesquisadores de diferentes áreas começaram a ter como foco de seus estudos a leitura e a escrita, a fim de redefinir conceitos.

É importante realçar, ainda, em se tratando da década de 1980, que a teoria da Psicogênese da Língua Escrita colocou em evidência as limitações do conceito de **código** que pressupõe que, numa relação de causa e efeito, o sujeito aprende. Ignora todo o percurso evolutivo da construção do conhecimento e, em se tratando da língua escrita, as relações entre grafemas e fonemas já estariam predispostas na mente do aprendiz.

Sobre esse assunto, Albuquerque (2007) afirma que

No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16).

Soares (2016) relata que essa ideia errônea de que a alfabetização é um código, decorre do uso inadequado dos verbos **codificar** e **decodificar**, usados para se referir ao ensino da língua escrita e a leitura. O código existe para substituir ou esconder signos de sistemas já existentes, entretanto, um código nunca é capaz de criar um sistema novo de escrita, isto significa que é possível substituir os grafemas do Sistema de Escrita Alfabética por um código, mas não é possível considerar que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) seja um código. (SOARES, 2016).

Consideramos necessário destacar que, nesse período, o fracasso em alfabetizar é justificado pela tentativa de se ensinar o Sistema de Escrita Alfabética com a noção equivocada de um código. Também é nesse momento que a alfabetização aparece vinculada a um novo fenômeno, o letramento que, segundo Soares (1998) significa o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (ALBUQUERQUE, 2007, p.16)

O letramento surge na segunda metade do século XX no Brasil e, simultaneamente a outros países, entretanto, as causas dessa aparição foram distintas em cada país. Esse campo passou a ser foco de diversos estudos, o que resultou na adesão do conceito de letramento nas avaliações daquela época, inclusive, no final da década de 1970, em uma proposta feita para a educação, a Organização das Nações Unidas recomenda “que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever ” (SOARES, 2004, p. 6).

O letramento “se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita, entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita, mas também como de forma abrangente, a introdução da criança nas práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 27). Portanto, o letramento surge, no Brasil, com o intento de ultrapassar as dimensões da leitura e escrita até então apregoadas: ler e escrever, mas ir além considerando as práticas sociais de leitura e escrita.

No Brasil, existe uma interpretação de interdependência entre os conceitos de alfabetização e letramento. Essa mescla de conceitos fica evidente nas análises dos censos demográficos, assim como sublinha Soares (2004):

[...] as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (p. 7)

A autora realiza uma análise nas matérias divulgadas pela mídia, desde a década de 1990, até os dias atuais, em que

a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples. A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento. (SOARES, 2004, p.8)

Ainda se observa que, em obras acadêmicas brasileiras, os conceitos de alfabetização e letramento estão quase sempre associados. O que pode acarretar em uma dificuldade de entendermos os processos de alfabetização e letramento como distintos. Frisamos, que, apesar de interligados, cada um desses processos são diferentes e possuem suas próprias características.

A seguir, apresentamos algumas contribuições de documentos de base legal que enfocam a alfabetização.

1.3 Alfabetização pautada em documentos oficiais

Atualmente, no Distrito Federal, está em vigor a segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018), divulgado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), cuja finalidade é se adequar às alterações advindas da Base Nacional Comum Curricular

(BRASIL, 2017). Já a primeira edição do Currículo em Movimento, divulgada em 2014, contemplava as mudanças provenientes do Plano Nacional da Educação (2014-2024)

Para entendermos melhor o que está por trás das inúmeras modificações nos documentos que norteiam a alfabetização e letramento no Distrito Federal, faz-se necessário conhecer as alterações ocorridas nos currículos que orientam a educação no país, tais como suas implicações que afetam diretamente a atuação da escola, principalmente do docente que precisa lidar com um número enorme de mudanças em um curto espaço de tempo e do aluno que precisa assimilar um sistema complexo, como é o caso do Sistema de Escrita Alfabética, em um pequeno espaço de tempo. Com isso tornamos evidente as principais alterações que ocorreram nos documentos oficiais da educação, nos últimos vinte anos.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) sua primeira versão vigorou no período de 2001 a 2010. O PNE acarretou mudanças no cenário educacional do Brasil. A segunda meta prevista no Plano visava implantar o Ensino Fundamental de nove anos em todo o território brasileiro. Com isso, se torna obrigatório o ingresso ao Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade. No ano de 2006, ocorreu a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), a Lei nº 11.274 alterou as redações da LDBEN e aprovou a implementação de mais um ano no Ensino Fundamental, que passou a ser obrigatório em todo o país até o ano de 2010.

Entretanto, a Lei Nº 3.483 de 25 de novembro de 2004 estabeleceu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF). Com efeito, a rede pública de ensino do DF, se antecipou em relação ao país, e passa a ter o Ensino Fundamental de nove anos em 2005.

Em razão de tais mudanças, o ensino passa a ser organizado em ciclos e, com isso, abriu caminho para a criação do Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2005), que tem como objetivo reorganizar o espaço e o tempo escolar, para que se “pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como reafirmar um dos objetivos do Plano Nacional de Educação de 2001: a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” (DISTRITO FEDERAL, p. 8-9).

Em decorrência, da adição de mais um ano no Ensino Fundamental, em 2014 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) lançou a primeira edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014), que tem em seus objetivos se adequar as alterações. Ainda no mesmo

ano, foi lançada a segunda versão do Plano Nacional da Educação que possui vigência de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014).

No ano seguinte, a Lei nº 5.499/2015, instituiu o Plano Distrital de Educação (PDE), que teve como base o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Em uma matéria¹², no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação, o PDE se configura como:

[...] um documento que expressa as demandas da sociedade; estabelece prioridades e metas; aponta caminhos para a sua efetivação por meio de estratégias; configura-se como referência para a elaboração de planos plurianuais – PPAs nas diferentes esferas de gestão; e visa solucionar problemas, via intervenção planejada, frente às distintas políticas públicas, de modo a tornar-se uma política de Estado (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Em 2017 o Conselho Nacional da Educação (CNE) criou a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que traz diversas mudanças no cenário educacional do país, incluindo as áreas de alfabetização e letramento. O documento, que deve ser implementado em todas as instituições escolares do país até 2020, recomenda que a alfabetização deva ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental. Segundo o mesmo, essa decisão foi tomada com o intuito de reforçar o direito fundamental de aprender a ler e escrever. De acordo com Mendonça Filho, ex-ministro da educação, essa é uma forma de tornar mais igualitário o acesso à alfabetização. Segundo ele

A gente está gerando mais equidade, mais oportunidades às crianças mais pobres do Brasil. A classe média, por exemplo, consegue ter a criança alfabetizada numa idade anterior à média das escolas públicas”, ressaltou o ministro. “À medida que geramos essas diretrizes pela fixação desse comando na BNCC, estamos assegurando o mesmo direito a todas as crianças. A boa alfabetização é a chave do sucesso para toda a vida educacional de crianças e jovens. (FILHO, 2017).

A fala do ex-ministro é preocupante, uma vez que comparar crianças de diferentes classes sociais, colocando-as em um mesmo patamar, desconsiderando às diferentes oportunidades que elas possuem é um grande equívoco, principalmente quando se coloca isso como causa para diminuir o tempo que a criança tem para se alfabetizar. Além disso, é impossível que uma Base Nacional Comum Curricular, possa, de fato, padronizar a educação em nível nacional, visto a quantidade de estados e municípios do país, que possuem uma dinâmica própria.

¹² Matéria completa disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/pde-2/>>.

Passaremos, mais detidamente, trazer aspectos do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Com a segunda versão do Plano Nacional da Educação (2014-2024), ocorreram modificações no contexto da educação no país. Considerando a necessidade de se ajustar às novas mudanças no ano de 2014, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) lançou a primeira edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Uma das maiores modificações trazidas no documento foi a implementação dos ciclos na organização escolar, que antes era seriada. Podemos apreender a preocupação dessa questão nesse trecho: “A obrigatoriedade, nesse caso, implica diretamente a reorganização administrativa e pedagógica das unidades escolares e, por conseguinte, sua estrutura curricular que, nessa secretaria, compreende a organização escolar em ciclos e seriação” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.8).

Outra grande questão abordada no documento foi a instituição do Bloco Inicial da Alfabetização (BIA) que existe no Distrito Federal desde 2005 com o intuito de iniciar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no DF.

O documento, se atentando à importância da articulação de componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizada, propunha que a alfabetização seja responsabilidade exclusiva do Bloco Inicial da Alfabetização, enquanto o letramento e a ludicidade sejam trabalhados em todo o Ensino Fundamental.

O currículo colocou em pauta os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e redefinidos pelas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo eles:

- Possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade;
- Promover as aprendizagens tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos;
- Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos, e de princípios em que se fundamentam a sociedade brasileira, latino-americana e mundial;
- Fortalecer vínculos da escola com a família, no sentido de proporcionar diálogos éticos e corresponsabilização de papéis distintos, com vistas à garantia de acesso, permanência e formação integral dos estudantes;

- Compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo infanto-juvenil (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 9-10).

O documento realça, ainda, que, ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental espera-se que o aluno: “leia e escreva um pequeno texto, iniciando seu processo de alfabetização na escola, que será ampliado durante o segundo e consolidado no terceiro, de forma a usar a leitura e a escrita eficientemente em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15-16). É reforçado que, durante o segundo bloco¹³ situações que favoreçam o letramento devam ocorrer.

Contudo, no ano de 2018, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) divulgou a segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) em que foram feitas atualizações em relação ao documento de 2014. O documento traz mudanças referentes à universalização da organização escolar em ciclos na rede pública de ensino e, também, a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

O documento traz os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental, elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (BRASIL, 2013) e apresentados nas normativas pedagógicas da SEEDF em que um deles trata sobre alfabetização e letramento. O objetivo em questão visa “promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9). Com isso, nota-se a preocupação do documento com os processos de leitura e escrita, além de citar os diversos níveis de letramento em que se passa no processo de aquisição do sistema de leitura e escrita.

Logo após os objetivos, no tópico **Língua Portuguesa**, notamos, que o currículo dá espaço aos novos gêneros textuais decorrentes aos novos espaços digitais, como fica evidente neste trecho

Assim, as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica ganham uma nova dimensão quando, dentro da cultura digital e local, são trabalhadas de

¹³ Cabe ressaltar que a educação básica no Distrito Federal, está organizada em 4 ciclos da seguinte forma: o primeiro ciclo é referente a Educação Infantil. O segundo ciclo é dividido entre 2 blocos, sendo que o primeiro bloco é referente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e o segundo bloco compreende os 4º e 5º anos. O terceiro ciclo ocorre 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. E o quarto e último ciclo, abrange os 3 anos de Ensino Médio.

forma contextualizada a fim de assegurar aos estudantes voz e interação significativas (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.17).

Quanto à leitura, o documento traz ideias inspiradas por Isabel Solé¹⁴, quando diz acreditar que o “leitor seja capaz de processar, criticar, contradizer e avaliar as informações que estão diante dele, aprumando o significado obtido” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18).

Apreendemos, ainda, a necessidade de proporcionar aos alunos “situações de escrita e uso da fala semelhantes às aquelas que acontecem fora da escola, para atender a finalidades e diferentes interlocutores por meio de diversos textos que circulam na vida real” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19). Além disso, se atenta às reflexões do uso da linguagem, tendo em vista o objetivo de “promover interação entre os sujeitos em diversas situações comunicativas, possibilitando posicionamentos como cidadãos críticos e reflexivos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19).

A alfabetização e o letramento, em harmonia com a ludicidade, são tratados como eixos integradores que permitem a articulação dos objetivos e conteúdos curriculares presentes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em análise, percebemos na segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018), a preocupação em universalizar a organização da educação escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal em ciclos que já vinha sendo obrigatória desde 2010 segundo a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006). Conforme frisamos, essa lei altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996) e aprova a implementação de mais um ano no Ensino Fundamental.

O documento ainda traz propostas de adequação com as novas medidas trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apesar de não se aprofundar muito nessas questões como, por exemplo, a decisão da BNCC que retira um ano do ciclo de alfabetização e determina que todas as crianças devam estar alfabetizadas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Conforme vimos, são muitas as mudanças que vêm ocorrendo no campo da alfabetização tanto numa esfera macro-nacional, como local. O intuito foi trazer para este capítulo aspectos de cunho teórico, bem com legais, a fim de realçarmos que se trata de um

¹⁴ Professora do departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona e autora do livro Estratégias de Leitura de 1992.

campo multifacetado que marca uma ampla rede de disputas nos campos: político, pedagógico, curricular, entre outros.

A seguir nossas escolhas metodológicas.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Conforme frisamos anteriormente, esse estudo, realizado durante o ano de 2019, busca analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tendo como objetivos específicos:

- Analisar, no currículo, os encaminhamentos didáticos para o ensino do sistema de escrita alfabética;
- Analisar as proposições didáticas que objetivam articular os campos: alfabetização, letramento e ludicidade. Verificar as proposições didáticas que intentam assegurar a articulação entre os campos: alfabetização e letramento;

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, para o tratamento de dados, se ancora na análise de conteúdo temática (FRANCO, 2011); (BARDIN, 2005). Para Dezin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma série de materiais empíricos, portanto,

os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DEZIN; LINCOLN; 2006, p. 17).

Esse tipo de pesquisa, como vimos, abrange inúmeras possibilidades quanto a forma que o pesquisador tenta “entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DEZIN; LINCOLN; 2006, p. 17), a maneira que o pesquisador irá trabalhar está relacionada com o jeito em que ele interpreta o mundo.

Em termos de pesquisa documental, Godoy (1995) aponta que:

enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY, 1995, p. 21).

Pesquisas que possuem a análise de documentos como material principal, passam por um processo de **garimpagem**, pois como destaca Pimentel (2001) “se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados” (p. 180)

Já análise de conteúdo, em uma pesquisa qualitativa, preocupa-se em analisar o que as mensagens presentes nos enunciados do discurso e suas informações querem passar para quem as recebe. Com isso, possui “uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2008, p. 10). Portanto, a análise de conteúdo objetiva analisar o material verbal de forma a não desconsiderar os requisitos de qualidade e sistematização da pesquisa.

A premissa da análise de conteúdo é a mensagem “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). Portanto, a análise de conteúdo:

Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2008, p. 12-13).

A abordagem metodológica da análise de conteúdo temática possui diversas técnicas para investigação da relevância dos conteúdos atribuídos às mensagens. Logo, para a realização dessa pesquisa temos a análise documental como técnica eleita para o desenvolvimento das análises. No nosso caso, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), precisamente os anos iniciais do Ensino Fundamental, no campo da linguagem.

Em síntese o que pretendemos é analisar o conteúdo da segunda versão do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) – que foi criado em uma tentativa de se alinhar com as novas normas para educação advindas da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Para isso, faremos uso da técnica de análise documental daquele documento, precisamente o capítulo que enfoca o ensino da linguagem no Bloco Inicial de Alfabetização.

CAPÍTULO 3: OS EIXOS DE ANÁLISE

Neste capítulo, conforme anunciamos na presente sistematização, analisamos a segunda versão do Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), mais especificamente a seção de **Língua Portuguesa** dedicada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontrado no sítio¹⁵ da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Nosso foco é a análise do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, etapa em que se consolida a base alfabética de escrita.

Como já foi apontado, a nova versão do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), tem com o intuito de se adequar às atuais alterações na educação para o Ensino Fundamental, advindas pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além de regulamentar mudanças importantes para o ensino da rede pública do Distrito Federal, tais como aquelas referentes à universalização da organização escolar em ciclos na rede pública de ensino.

O Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) elenca como **Eixos Transversais**: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. E como **Eixos Integradores** para os anos iniciais tem-se: alfabetização, letramentos e ludicidade, que devem trabalhar em harmonia para o alcance dos objetivos propostos.

O documento traz a noção de linguagens referente à área de Língua Portuguesa, Arte (dança, teatro, música e artes visuais), Educação Física e Língua Estrangeira, como sendo formas de expressões importantes para o desenvolvimento da criança, tudo isso em articulação com o que preconiza a parte do documento que trata a respeito da Educação Infantil, sem que “os objetivos de aprendizagem e conteúdos de cada um dos componentes curriculares se ocultem, mas que se apresentem como parte de um todo com sentido e coerência em relação à vida dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 12/13). O currículo afirma que é dever da escola democratizar tais saberes.

A questão histórica da alfabetização ancorada nos métodos (analíticos e sintéticos) está presente no Currículo, assim como a transição do enfoque do ensino nesse campo, pois, como fica claro neste trecho, os enfoques foram mudando

¹⁵ O Currículo encontra-se disponível no sítio < <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/> >

do método sintético ao analítico, da simples reprodução mecânica em que o estudante apenas recebe, sem a oportunidade de construir para si o conhecimento, ao caminho para a emancipação, no qual o estudante tem a oportunidade de pensar, compreender e reconstruir, sendo um sujeito ativo no processo de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 13).

Por esse trecho do documento, fica parecendo que não houve superação dos antigos métodos de alfabetização, visto que ocorreu um deslocamento dos sintéticos para os analíticos. Conforme apregoa Morais (2012), independente do método, a visão adultocêntrica, com visíveis limitações epistemológicas, já que desconsidera todo o processo evolutivo-desenvolvimentista, é real.

Porém, o documento dialoga com contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1985), nas quais essa noção de que o aluno é um sujeito ativo na construção de seus conhecimentos é amplamente difundida.

Ao falar mais especificamente sobre Língua Portuguesa, o documento reconhece a língua como um instrumento de poder, na qual ocorre a efetivação da comunicação, implicando na construção de conhecimentos, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural. Sendo que a finalidade principal do ensino da Língua Portuguesa é “propiciar aos estudantes a competência comunicativa” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.13)

Objetivando a ampliação da competência comunicativa, o documento ressalta que esta deva ocorrer por meio de diferentes gêneros textuais, uma vez que é uma forma de se relacionar oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica, além de estar presente nas demais camadas sociais, sendo assim um recurso de fácil acesso. Tem-se, ainda, a relação de letramento com os gêneros textuais, bem como explicita o Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018), apoiado nas contribuições de Dell’Isola (2007), considerando que:

gêneros textuais são vias de acesso ao letramento e propõe que o ensino da língua se dê por meio de textos encontrados na vida diária, ou seja, carregados de sentidos, levando-se em consideração a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e a necessidade de tornar os estudantes proficientes leitores e produtores de texto (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14).

Como já ressaltamos, a pesquisa desse trabalho, buscou analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes na segunda versão do Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), para isso, elaboramos um roteiro, no qual cada questão se tornou um tema para a análise.

Adiante, nos detemos a explicitação do roteiro e temas da análise.

3.1 Roteiro temático de análise

Para auxiliar na análise do documento, utilizaremos um roteiro de análise, no qual elencamos 5 questões que julgamos ser importantes verificar/analisar como são tratadas no Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018). Destacaremos, no Quadro 1 a seguir, as questões norteadoras para a análise.

QUADRO 1 – ROTEIRO DE ANÁLISE	
Nº	QUESTÃO
1	Quais as concepções de ensino de alfabetização trazidas no documento?
2	Quais as concepções de letramento trazidas no documento?
3	Qual conceito de ludicidade traz o documento?
4	O que o documento espera que o aluno seja capaz de compreender em cada ano?
5	Quais as orientações que o documento traz para docentes?

É importante destacar que as três primeiras indagações presentes no Quadro 1, são referentes aos eixos integradores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como deixa claro o documento:

Trazendo as especificidades das fases do Ensino Fundamental, é importante salientar que, nos Anos Iniciais, os Eixos Integradores (a Alfabetização, os Letramentos e a Ludicidade) são elementos que possibilitam a articulação dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

A seguir, nossas análises ancoradas nos temas expostos no Quadro 1.

3.2 Concepções do ensino de alfabetização e letramento no Currículo em Movimento

Soares e Batista (2005) definem alfabetização como “o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24). O Currículo em Movimento do Distrito Federal, tendo

como base as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), compreende a alfabetização como sendo “um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Outro autor reconhecido em nosso país, Moraes (2012), sublinha que a alfabetização é marcada pela apropriação do sistema de escrita alfabética, mas, na contemporaneidade, essa habilidade não encerra esse processo. O sujeito aprendente precisa ter autonomia na leitura, compreensão e produção de gêneros de curta extensão. Nesse caso, há uma linha tênue entre a alfabetização e o letramento.

Ao compreender isto, o documento ainda ressalta a **diversidade de hipóteses** que se há ao se trabalhar com alfabetização. Como vimos nos capítulos anteriores, isso se dá graças ao intenso processo de metodização, desmetodização e remetodização da alfabetização no Brasil, que desencadeou uma dinâmica de diferentes ideias em relação à alternativa adequada de se alfabetizar, ora pautada pelos métodos tradicionais, ora pautada pelos fundamentos teóricos da psicogênese da escrita.

A despeito desse assunto, é importante pontuar que houve vários equívocos, por parte de propostas curriculares no cenário brasileiro, em apostar numa didatização da teoria da psicogênese da língua escrita que, epistemologicamente, não se trata de uma teoria do ensino, mas que explica os processos pelos quais percorrem os sujeitos ao se apropriarem do objeto: escrita alfabética.

Diante disto, o documento destaca que “as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Baseado nos estudos de Magda Soares (2018, 2009), o documento ainda complementa essa ideia quando recomenda “que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Com isso, notamos que o documento não só se atenta a presença de diferentes aspectos do processo de aquisição da língua escrita, como, também, o legitima, principalmente quando recomenda o trabalho articulado entre alfabetização e letramento.

Ainda sobre a relação da alfabetização com o letramento, o documento compreende que “alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, indissociáveis, possibilitando o ensino da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Na verdade, o currículo realça as contribuições de Soares que vem investindo nesse campo desde a década de 1980.

De acordo com a autora, “para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

É importante esse cuidado que o documento tem acerca da presença de diferentes contextos de práticas sociais, pois, ao contrário do que se perpetua no âmbito popular, alfabetização e letramento ultrapassam os limites da sala de aula, estando presentes em todos os contextos, o que possibilita o desenvolvimento dos mesmos, afinal, somos indivíduos pertencentes a uma sociedade letrada. Entretanto, já antecipamos que a instituição escola é a principal agência formativa de alfabetização. Conforme preconiza documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), é preciso assegurar sua consolidação nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal contribuição é asseverada pelo pesquisador Moraes (2019; 2012; 2005).

Apoiado nas contribuições de Artur Moraes, o Currículo ainda orienta que se tenham “um trabalho constante com as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, visando à compreensão e apropriação do mesmo pelos estudantes, ampliando e consolidando o processo de alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Adentrando-nos, mais detidamente, no campo do letramento, realçamos, segundo Soares e Batista, que esse termo corresponde ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50). Diante de sua importância, buscamos, no documento, a presença das características do que seria considerado letramento.

O documento afirma que um dos objetivos principais do ensino da Língua Portuguesa é desenvolver multiletramentos: “um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante, evidenciando seu protagonismo e participação crítica” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.17).

Rojo e Moura (2012) diferenciam o conceito de letramento e multiletramentos, sendo que o primeiro “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Já o termo multiletramentos, se refere a

dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a

multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Em uma entrevista¹⁶ dada ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, da Universidade Federal do Ceará, Roxane Rojo complementou, ainda, que o multiletramento surge da noção de que “a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas”. (ROJO, 2013). Portanto, o termo multiletramento está relacionado aos diversos espaços midiáticos ou não, em que o letramento está sendo propagado. Não entraremos, verticalmente, nessa discussão, porém adiantamos que nos ancoramos no conceito defendido por Soares (2016; 2005) de letramento. Entendemos que o mesmo não anula a multiplicidade de relações linguísticas presentes na sociedade.

Mais adiante, no documento, notamos a relação da esfera social e cultural, o que revela certa influência do letramento, pois, como já mostramos, o letramento se refere aos usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Essa relação influencia o trabalho do professor, sobretudo quando se fala sobre práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica), já que, como aponta o documento, as práticas de linguagem são “uma ferramenta do trabalho integrado/interdisciplinar entre os componentes curriculares, visto que cada professor usa a língua e a utiliza como competência linguístico-comunicativa, em que o social e o cultural não se dissociam” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.18).

O Currículo em Movimento compreende o letramento como sendo essencial para o ensino da língua escrita, com isso, ressalta que

as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, como afirma Soares (2009, 2018), que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.20).

Ressaltamos, ainda, a presença da recomendação do uso de gêneros textuais: “[...] a lógica do processo de aprendizagem, em contextos significativos e com a variedade de

¹⁶ Entrevista completa disponível no [sítio <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19>](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19)

gêneros textuais que circulam no meio social” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988; FERREIRO, 2001 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Nessa obra, em específico, as autoras se detêm em analisar o processo evolutivo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Com a análise realizada aqui, a respeito do letramento, evidenciamos a preocupação do Currículo em trazer situações em que esse eixo de ensino possa ser explorado pelos professores para a inserção legítima, progressiva do sujeito na cultura escrita.

A seguir, enfocamos o tema da ludicidade.

3.3 Conceito de ludicidade no Currículo em Movimento

Antes de iniciarmos a análise acerca ludicidade no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), faz-se necessário que compreendamos o que é ludicidade e como ela pode ser potencializada nas práticas pedagógicas.

De acordo com Bernardelli (2015) as atividades lúdicas são uma forma de “entretenimento, que dá prazer, induz à motivação e à diversão” (p. 23). Friedmann (1992) e Luckesi (2005), entendem que a ludicidade é o ato de brincar, o último ainda complementa o conceito, adicionando os termos de jogo e brinquedo. Segundo Grando (2000) “As atividades lúdicas são inerentes ao ser humano” (p. 1). Para Abreu (2016) a ludicidade é um instrumento importante

para que as crianças, de maneira significativa, apreendam aquilo que lhes é ensinado. Portanto, é importante buscar formas de inserir a criança em uma sala de aula que tenha espaço para que ela leve consigo o seu contexto e, dessa maneira, tenha um aprendizado significativo (ABREU, 2016, p. 26).

Diante disto, percebemos que trazer a ludicidade para o processo de aprendizagem da língua escrita, é extremamente proveitoso, pois como vimos, é uma forma de se aprender mesclando ensino, prazer e diversão. Existem diversos recursos lúdicos para auxiliar nesse processo, que vão muito além de jogos e brincadeiras, tais como músicas, filmes, teatro, até mesmo a contação de histórias é uma forma lúdica de se trabalhar determinado tema. Como indica Abreu (2016) o importante é “buscar maneiras de alcançar a criança de maneira que, enquanto aprende, também possa se divertir, ter prazer e motivação durante esse momento” (p. 26).

Outra possibilidade, ao se trabalhar ludicidade com as crianças, é o desenvolvimento de outras áreas, como o desenvolvimento cognitivo, físico e social, pois como aponta Bernadelli (2015):

Considerando essas áreas de desenvolvimento, o lúdico traz benefício físico para o crescimento da criança e para o desenvolvimento das habilidades motoras e de expressão corporal. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o brincar estimula as ações intelectuais, desenvolve habilidades perceptuais, como a atenção e, consequentemente, a memória. As contribuições sociais são percebidas quando a criança simboliza uma realidade que ainda não pode alcançar, mesmo considerando a fruição, e aprende a interagir com outras pessoas, compartilhando, relacionando-se. A criança também recorre ao lúdico para representar e significar com outros sentidos situações vividas, não se restringindo apenas à fantasia de um vir a ser, de um desejo ainda não alcançado (p. 24).

Os benefícios do uso da ludicidade no trabalho docente, não está somente atrelada a essas áreas, afinal, como apoia o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) o envolvimento da ludicidade nas práticas pedagógicas em sala de aula promove situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos (BRASIL, 2012).

No Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) a ludicidade aparece como sendo um eixo integrador para nortear o ensino da língua escrita, que atrelada, de forma harmoniosa, com a alfabetização e ao letramento auxiliará o professor e os alunos nesse processo. No entanto, pouco se fala em ludicidade no documento, sendo que a única parte em que se tem uma citação direta a ludicidade, é esta:

Necessário destacar ainda que o trabalho com o eixo Ludicidade não se restringe ao jogo e à brincadeira, mas pressupõe pensar e incluir atividades que possibilitem momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. Segundo Luckesi (2000), essas atividades são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que o estudante se envolve por inteiro, estando flexível e saudável (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

Percebemos, com esse trecho, que o documento tem a preocupação de trazer o campo ludicidade como uma orientação para o trabalho de professores, entretanto não a trata com a devida importância e deixa várias questões em aberto, tais como: quais atividades seriam essas? Como aplicar essas atividades?

Interessamo-nos, também, em apreendermos como o currículo trata a progressão dos saberes na área de língua portuguesa, tema a ser abordado a seguir.

3.4 Conteúdo de cada ano na área de língua portuguesa, no Currículo em Movimento

Logo no início da seção de língua portuguesa, o documento deixa claro o que espera que os alunos do Ensino Fundamental alcancem em referência à aprendizagem da língua portuguesa. Quanto o eixo de leitura/escuta, o documento realça a importância de

de ações como interpretar ideias; fazer analogias; perceber o aspecto polissêmico da língua; construir inferências; combinar conhecimentos prévios com informação textual; perceber intertextualidade presente em textos; fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura; refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre ideias expostas. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.18).

O documento ainda destaca que nessa fase o aprendiz “adentrará, letra por letra, em um mergulho no enredo lido, permitindo-se avançar, esclarecer e validar suposições. Acredita-se, então, que esse mesmo leitor seja capaz de processar, criticar, contradizer e avaliar as informações que estão diante dele, aprumando o significado obtido” (SOLÉ, 2003 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18).

Em relação a produção escrita, o currículo afirma que é “imprescindível que o estudante compreenda que o processo de construção do texto é dinâmico e perpassa geração de ideias, seleção e decisão sobre conteúdo e gênero, revisão e edição final com o objetivo de aperfeiçoamento e adequação do texto ao contexto de comunicação” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19).

Quando ao que se espera para o BIA, o documento diz que:

Nesse sentido, espera-se que, ao finalizar o primeiro ano, o estudante leia e escreva um pequeno texto com compreensão e encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas. Esse processo de alfabetização, iniciado no 1º ano, deve ser ampliado e consolidado para que, ao final do 1º Bloco (1º ao 3º ano), o estudante seja capaz de usar a leitura e escrita eficientemente em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento e da ludicidade. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20-21).

Por fim, o Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) frisa que os objetivos de aprendizagem, propostos, devem ocorrer ao passo que os conhecimentos da língua forem desenvolvidos de maneira transversal, isto é, “perpassem o desenvolvimento dos demais componentes curriculares, contribuindo para a construção global e dialógica de conhecimentos (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

No quadro de conteúdo, para o primeiro bloco do Ensino Fundamental – referentes ao 1º, 2º e 3º anos – aparecem os seguintes campos: oralidade; leitura e escuta; escrita/produção de texto; análise linguística/semiótica;

No campo de **oralidade**, o documento designa os seguintes conteúdos:

QUADRO 2 – ORALIDADE		
CONTEÚDOS		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
Diversos falares regionais	Modos de falar: regionalismo, sotaque adequação linguística à situação comunicativa	Modos de falar: regionalismo, sotaque adequação linguística à situação comunicativa
Relatos orais de acontecimentos do cotidiano	Relatos orais de acontecimentos do cotidiano	Relatos orais de acontecimentos do cotidiano
Entrevistas, relatos de curiosidades e reportagens	Entrevistas, relatos de curiosidades e reportagens	Entrevistas, relatos de curiosidades e reportagens
Descrição oral (sala de aula, pessoas, imagens etc.)	Descrição oral (sala de aula, pessoas, imagens etc.)	Descrição oral (sala de aula, pessoas, imagens etc.)
Recados orais	Recados orais, opinião e comentário, declamação, cordel	Recados orais, opinião e comentário, declamação, cordel
Recursos paralinguísticos (gestos, tonalidade da voz e expressão facial) de acordo com o objetivo do ato de interlocução	Recursos paralinguísticos (gestos, tonalidade da voz e expressão facial) de acordo com o objetivo do ato de interlocução	Recursos paralinguísticos (gestos, tonalidade da voz e expressão facial) de acordo com o objetivo do ato de interlocução
Roda de conversa: regra para escuta atenta, fala e manutenção do tema	Roda de conversa: regra para escuta atenta, fala e manutenção do tema	Roda de conversa: regra para escuta atenta, fala e manutenção do tema
Escuta, leitura, reconto oral: cantiga de roda, música com movimento, parlenda, trava-língua, lengalenga, adivinhações, piada, quadrinhas, poemas, contos de fadas e lendas, contação de histórias	Relatos espontâneos de acontecimentos, histórias vividas biografias e autobiografias	Relatos espontâneos de acontecimentos, histórias vividas biografias e autobiografias
Entrevistas, relatos de curiosidades e reportagens ¹⁷	Escuta, leitura, reconto oral: cantiga de roda, música com movimento,	Debates: espontâneo e planejado (escuta e argumentos)

¹⁷ Ressaltamos que este conteúdo aparece duas vezes para o primeiro ano.

	parlenda, trava-língua, lengalenga, adivinhações, piada, quadrinhas, poemas, contos de fadas e lendas, contação de histórias	
	Entrevistas, relatos de curiosidades, relatos de experimentos, registros e observação e reportagens	Apresentação de trabalhos, exposições e palestras
		Escuta, leitura, reconto oral: cantiga de roda, música com movimento, parlenda, trava-língua, lengalenga, adivinhações, piada, quadrinhas, poemas, contos de fadas e lendas, contação de histórias
		Entrevistas, relatos de curiosidades, relatos de experimentos, registros e observação e reportagens
		Planejamento e produção de textos orais: telejornal, notícias, textos de campanhas publicitárias
FONTE: Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2018)		

Consideramos o eixo da oralidade como transversal aos demais: leitura, escrita, análise e reflexão sobre a língua. É interessante sublinhar, com base nos aspectos ressaltados em cada ano, que não há mudanças substanciais. Um exemplo disso é que o Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental não traz a inclusão de gêneros orais do mundo digital, como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apesar de se propor a alinhar a BNCC e ter dito que se ancora na concepção de multiletramentos. O que é contraditório, já que multiletramentos está relacionado aos novos espaços em que o letramento circunda, portanto, o mundo digital.

Chamamos a atenção, em especial, para o trabalho com os gêneros orais, o que, em nosso entendimento, sobretudo no primeiro ano, pode potencializar a apropriação dessa linguagem, conferindo maior autonomia ao estudante. Se bem explorado, pode contribuir, significativamente, na apropriação da leitura e da escrita.

Vejamos, a seguir, os quadros, por ano-ciclo, quanto ao que se espera no eixo de leitura e escuta.

QUADRO 3 – LEITURA E ESCUTA		
CONTEÚDOS		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
Texto: verbal (escrita), não verbal (imagem) e multimodal (escrita e imagem), concretizados em diversos gêneros, em diferentes suportes	Texto: verbal (escrita), não verbal (imagem) e multimodal (escrita e imagem), concretizados em diversos gêneros, em diferentes suportes	Texto: verbal (escrita), não verbal (imagem) e multimodal (escrita e imagem), concretizados em diversos gêneros, em diferentes suportes
Nome próprio e de colegas: leitura e escuta	Leitura e escuta de listas diversas de acordo com alguns critérios: ordem alfabética, contexto semântico	Leitura e escuta de listas diversas de acordo com alguns critérios: ordem alfabética, contexto semântico
Leitura e escuta de listas diversas de acordo com alguns critérios: ordem alfabética, contexto semântico, entre outros	Rótulos, embalagens, logomarcas e slogans: leitura apoiada em imagens e em textos (quantidade, forma, disposição gráfica, prováveis interlocutores)	Rótulos, embalagens, logomarcas e slogans: leitura apoiada em imagens e em textos (quantidade, forma, disposição gráfica, prováveis interlocutores)
Rótulos, embalagens, logomarcas e slogans: leitura apoiada em imagens e em textos (quantidade, forma, disposição gráfica, prováveis interlocutores)	Histórias em quadrinhos: exploração de inferências e previsões a partir da sequência de imagens	Histórias em quadrinhos: exploração de inferências e previsões a partir da sequência de imagens
Leitura, declamação, brincadeiras e produção	Leitura, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia: agendas, avisos, calendários, bilhetes, convites, receitas, instruções de montagem, notícias, anúncios, dentre outros gêneros usados no cotidiano, de acordo com o contexto de uso, sua forma e finalidade	Leitura com autonomia: agendas, avisos, calendários, bilhetes, convites, receitas, instruções de montagem, notícias, anúncios, dentre outros gêneros usados no cotidiano, de acordo com o contexto de uso, sua forma e finalidade
Leitura, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia: agendas, avisos,	Níveis de compreensão da leitura: objetiva, inferencial e avaliativa Reconto de histórias por meio da oralidade, escrita e desenho	Níveis de compreensão da leitura: objetiva, inferencial e avaliativa

calendários, bilhetes, convites, receitas, instruções de montagem, notícias, anúncios, dentre outros gêneros usados no cotidiano, de acordo com o contexto de uso, sua forma e finalidade		
Níveis de compreensão da leitura: objetiva, inferencial e avaliativa	Poema (versos e estrofes) e textos em prosa – diferenças entre as estruturas	Ilustração (desenhos ou colagem) de poemas, músicas, contos de fadas, como forma de interpretação do tema abordado
Reconto de histórias por meio da oralidade, escrita e desenho	Ilustração (desenhos) de poemas, músicas, contos de fadas, como forma de interpretação do tema abordado	Anúncios publicitários e propagandas – levantamento de hipótese sobre produtos, informações explícitas e implícitas, finalidade e construção de senso crítico sobre o conteúdo apresentado
Poema (versos e estrofes) e textos em prosa – diferenças entre as estruturas	Criação de histórias por meio de desenhos	Conto folclórico, lendas e conto acumulativo: escuta da conotação e comparação com a leitura do texto escrito (exploração de contos indígenas e africanos)
Ilustração (desenhos) de poemas, músicas, contos de fadas, como forma de interpretação do tema abordado	Escuta e manuseio de livros e obras infantis	Fábulas: leitura, apreciação e análise
Criação de histórias por meio de desenhos	Enunciados de tarefas escolares, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de dicionários infantis	Escuta e manuseio de livros e obras infantis
Escuta e manuseio de livros e obras infantis	Leitura de imagens, gráficos, tabelas, desenhos: levantamento de hipóteses, discussão coletiva e construção de sentidos	Enunciados de tarefas escolares, curiosidades, relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de dicionários infantis
Enunciados de tarefas escolares, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas,	Obras infantis de autoria (Monteiro Lobato, Irmãos Grimm, Perrault, Esopo, La Fontaine, Câmara Cascudo	Leitura de imagens, gráficos, tabelas, desenhos: levantamento de hipóteses,

verbetes de dicionários infantis	e outros): leitura e manejo de suporte, escolhas, discussão e comentários sobre a autoria	discussão coletiva e construção de sentidos
Cantiga de roda, parlenda, trava-língua, lengalenga, adivinhação, piada, quadrinhas, poema	Obras escritas que contenham coletâneas de origem oral, parlendários, coletâneas de adivinhações, cantigas, outros	Obras infantis de autores contemporâneos: escuta, leitura e manejo de suporte (Exemplo: Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Ziraldo)
Relação imagem-texto: leitura de narrativas somente com imagens	Leitura e manejo de suporte, relações e comparações como as que as crianças trazem em memória; elaboração de uma coletânea	Poesias de autoria: diferenciação da poesia de autoria e textos anônimos (parlendas e outros); exploração da rima e da musicalidade
Estudo de personagens clássicos da literatura brasileira: diferença da obra literária, de adaptações feitas pela criança	Contos infantis e fábulas: leitura, análise da estrutura, enfatizando elementos da narrativa, uso do léxico literário, comparações entre textos	Contos infantis e fábulas: leitura, análise da estrutura, enfatizando elementos da narrativa, uso do léxico literário, comparações entre textos
Literatura e cinema: diferença entre o filme e o livro, realçando a autoria	Poesias de autores contemporâneos: biografia e obra	Biografia e obra de autores contemporâneos
Jornal, campanhas e anúncios publicitários, cartazes de conscientização, notícias, folhetos, textos digitais	Literatura e cinema: diferença entre o filme e o livro, realçando a autoria	Literatura e cinema: autoria e características principais
	Jornal, campanhas e anúncios publicitários, cartazes de conscientização, notícias, folhetos, textos digitais	Jornal, campanhas e anúncios publicitários, cartazes de conscientização, notícias, folhetos, textos digitais
FONTE: Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2018)		

Não se constitui no objetivo desse estudo sistematizar, minuciosamente, a progressão dos conteúdos previstos para cada ano do Bloco Inicial de Alfabetização. Entretanto, por tratarmos dos campos de alfabetização e letramento, consideramos pertinente abordarmos, ainda que de forma breve, as proposições do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Sobre o eixo de leitura, chamamos a atenção para o termo **escuta** que aparece no título de cada ano-ciclo do BIA. Por que evidenciamos esse termo? Porque a escuta contínua não contribui, significativamente, para a formação do leitor. Parece existir uma compreensão,

inclusive no livro didático, de que o estudante do primeiro ano, por exemplo, não tem autonomia para a leitura. Concordando com Solé (2002), de que o professor pode acionar várias estratégias antes, durante e depois dessa atividade, é importante, mesmo anterior à consolidação de uma leitura convencional, o protagonismo do estudante. Nos quadros, é possível vislumbrarmos, por exemplo, a leitura de textos não verbais, multimodais e até verbais no primeiro ano.

Pensamos, entretanto, que alguns gêneros textuais se prestam a um trabalho com alfabetização, daí que acreditamos ser possível refinar uma progressão desses textos ao longo do BIA. Por exemplo, parlendas, cantigas de roda, poemas, entre outros, são favoráveis a essa prática de alfabetizar letrando (MORAIS, 2012). Também concordamos com Brandão (2010) de que a leitura sem a compreensão textual perde todo o sentido, daí nosso estranhamento em não ter um trabalho conjugado com esses eixos no Currículo.

Acreditamos, desde a Educação Infantil, de que é possível um trabalho de compreensão, explorando questões de fácil localização, de opinião, assim como inferenciais. Esse trabalho, certamente, contribui para o avanço do aprendiz na apropriação da linguagem dos diversos tipos e gêneros textuais.

A seguir, os quadros relativos à produção de textos.

QUADRO 4 – ESCRITA/PRODUÇÃO DE TEXTO		
CONTEÚDOS		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
Escrita do nome próprio e de colegas	Diferenças entre estrutura de poemas (versos e estrofes) de textos em prosa	Comparação e diferenciação de diversos gêneros textuais quanto a aspectos composicionais
Noção de espaço movimento e direção em produções escritas	Gêneros que apresentam instrução/injunção em sua organização interna: receitas, regras de jogos, manuais – leitura, compreensão e produção	Elementos que compõem a apresentação de diversos gêneros e seu contexto de produção (autor, interlocutor, situação de interação, finalidade, suporte e circulação)
Escrita de listas diversas de acordo com alguns critérios ordem alfabética, contexto semântico	Cartas, bilhetes, convites, cartão postal e outros – estudo de gênero e produção de acordo com o contexto de uso	Produção textual por meio de diversos gêneros, preferencialmente em situações reais de uso

Produção textual por meio de diversos gêneros, preferencialmente em situações reais de uso	Cartazes educativos – produção de acordo com o assunto trabalhado	Poesias/Poemas: leitura, compreensão, escrita e declamação
Produção oral e escrita de gêneros que apresentam a narrativa em sua organização interna: contos infantis, lendas, fábulas	Reportagens (temas significativos) – leitura, compreensão, identificação e escrita de manchetes	Reescrita de poemas em prosa e vice-versa
Elementos que compõem a narrativa (presente em diversos gêneros): personagens (quem?), lugar/espço (onde?) e ações (o quê?)	Reconhecer as finalidades de textos lidos e produzidos oralmente e por escrito.	Reconto e reescrita de histórias a partir de outro ponto de vista (Exemplo: Chapeuzinho Vermelho na versão do Lobo)
Manuseio de suportes textuais: livros, revistas, jornal, gibi, folhetos, folder, encartes, cartazes, cartão, panfletos	Lidar com textos variados para descobrir a diversidade estética presente na literatura infantil.	Reconto e reescrita de histórias acrescentando ou mudando personagens ou uma parte (início, final, título etc.)
Exploração estética (ritmo, rima, estrofe e silhueta) de gêneros da tradição oral: parlendas, cantigas, música popular, outros	Escolha de suporte /portador mais apropriado para publicação do gênero produzido: mural, jornal da escola, caderno, livro, outros	Gêneros que apresentam a instrução/injunção na sua organização interna: receitas, regras de jogos, manuais – leitura, compreensão e produção.
Elementos que compõem a estrutura e a escrita de diversos gêneros e seu contexto de produção (características composicionais, autor, interlocutor, situação de interação, finalidade, suporte, circulação)	Adjetivação (sem nomenclatura) por meio de jogos e brincadeiras, contextos de leitura e escrita	Cartas, bilhetes, convites, cartão postal e outros – estudo de gênero e produção de acordo com o contexto de uso.
	Concordância nominal para aperfeiçoamento de textos: gênero e número	Cartazes educativos – produção de acordo com o assunto trabalhado.
	Concordância verbal para aperfeiçoamento de textos: sujeito e verbo	Reportagens (temas significativos) – leitura, compreensão, identificação e escrita de manchetes.
	Verbos - apenas para perceber e nomear ações na leitura e escrita de textos	Verbetes de dicionário, textos explicativos (de livros didáticos ou não), artigos de divulgação científica, entre outros.
	Cantiga de roda, música com movimento, parlenda, trava-língua, lengalenga,	Produção oral e escrita de gêneros que apresentam a narrativa em sua

	adivinhação, piada, quadrinhas, poemas – escuta, memorização, leitura, reconto oral e produção escrita	organização interna: conto popular, conto folclórico, conto de fadas, lendas, fábulas, entre outros.
	Pronome pessoal (elemento de coesão) para evitar repetições de nomes em produções textuais	Diferenciação entre a fala de personagens e do narrador
	Concordância nominal para aperfeiçoamento de textos: gênero e número	Identificação do foco narrativo: personagem (1ª pessoa) ou narrador que não participa da história (3ª pessoa)
		Características físicas e psicológicas (corajoso, medroso, apaixonado etc.) do personagem principal das narrativas.
		Personagens secundários, tempo (quando), caracterização de lugar (onde) das narrativas.
		Sequência de ações (enredo) de narrativas presentes em gêneros textuais.
		Cantiga de roda, música com movimento, parlenda, trava-língua, lengalenga, adivinhação, piada, quadrinhas, poemas – escuta, memorização, leitura, reconto oral e produção
		Manuseio, identificação e escolha de suportes de acordo com o gênero e seu contexto de circulação: livros, revistas, jornal, gibi, folhetos, folder, encartes, faixas, placas, cartazes, cartão, panfletos, mural, jornal da escola, caderno, livro, outros
		Parágrafo – para organizar ideias no texto.
		Pontuação – uso no texto para produzir sentido: exclamação (!), ponto de

		interrogação (?), ponto final (.) e underline (_)
		Concordância nominal para aperfeiçoamento de textos: gênero e número.
		Concordância verbal para aperfeiçoamento de textos: sujeito e verbo.
		Adjetivação (atribuição de qualidade / características) por meio de jogos, brincadeiras, contextos de leitura e escrita
		Pronome pessoal (elemento de coesão) para evitar repetições de nomes em produções textuais
FONTE: Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2018)		

Conforme sublinhamos anteriormente, um trabalho conjugado entre os eixos de ensino de língua tende a contribuir, significativamente, na formação do leitor e produtor de textos autônomo. Estudos como o de Oliveira (2010) denunciam a monopolização da prática de leitura entre os docentes, com pouca oportunidade aos aprendizes, uma exploração predominante da compreensão oral em detrimento da escrita, bem como uma solidão vivida pelo aprendiz quando exposto à produção textual, visto que, na ausência de um trabalho didático com as especificidades dos gêneros textuais, bem como de uma planificação prévia, os estudantes viviam esse momento de forma solitária.

De modo geral, nos quadros previamente apresentados, não apresentam uma progressão dessa atividade entre os anos do Bloco Inicial de Alfabetização, de modo que é possível visualizar a elaboração de carta, convite entre eles. Já frisamos na presente sistematização que alguns gêneros textuais se prestam a um trabalho sistemático de alfabetização. Os textos de curta extensão, aqueles que têm rimas, por exemplo, se voltam a essa prática. Chamamos a atenção, ainda, para os termos: escuta, memorização, que aparecem nos quadros. É importante criar situações reais de produção de textos, com planificação prévia, com a exploração das características dos diversos gêneros, a fim de inserir, de fato, o estudante nessa empreitada.

Passamos a explicitar o Quadro 5, com os aspectos de análise linguística/semiótica do Currículo em Movimento.

QUADRO 5 – ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA		
CONTEÚDOS		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
Símbolos: identificação e diferenciação (letras, números, figuras etc.)	Alfabeto: topologia das letras, tipos de letras (maiúsculo e minúsculo), ordem alfabética, identificação de consoantes e vogais	Alfabeto: topologia de letras, tipos de letras (maiúsculo e minúsculo), ordem alfabética, identificação de consoantes e vogais
Alfabeto: topologia de letras, tipos de letras (maiúsculo e minúsculo), ordem alfabética, identificação de consoantes e vogais	Relação de palavras com imagens	Exploração de sons iniciais (aliteração) ou finais (rimas) das palavras
Letras iniciais de palavras significativas – percepção do som	Exploração de sons iniciais (aliteração) ou finais (rimas) das palavras	Relação entre grafema (letra) e fonema (som) – na leitura e escrita
Relação de letras, palavras e imagens	Segmentação (divisão) oral da palavra em sílabas	Estruturas silábicas: CV, VC, CCV, CVC, CVV, V, CCVCC, CVCC e outras
Relação de letras, palavras e imagens	Identificação do som da sílaba na palavra	Correspondências regulares diretas entre letras e fonemas em: P, B, T, D, F, V
Estruturas silábicas: CV, VC, CCV, CVC, CVV, V, CCVCC, CVCC e outras	Relação entre grafema (letra) e fonema (som) – na leitura e na escrita de palavras e textos	Oposição surda/sonora (diferenças sonoras) entre: p/b; t/d; f/v
Classificação de palavras que começam e terminam com a mesma letra	Correspondências regulares diretas entre letras e fonemas: P, B, T, D, F, V	Correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seus sons: -C/QU (cadela/quilo) o G/GU (garoto/ guerra) -J (com as vogais a, o, u) o E ou I (perde, perdi) -O ou U (bambu, bambo) -Z em início de palavra (zebra, zangado) -Uso do R/RR: r (rua, barata, honra, porta), rr (carro) -Uso do S/SS em palavras com som de S: s (sapo), ss (pássaro) -Modos de nasalação - M e N no final da sílaba

		(bombom, ponte); NH (galinha); usando o til (maçã, anão) -Contiguidade (cama, dama)
Exploração de sons iniciais (aliteração) ou finais (rimas) das palavras	Oposição surda/sonora (diferenças sonoras) entre: p/b; t/d; f/v	Alguns casos de irregularidade (que dependem da consulta e memorização): -Uso do X ou CH (xícara, chuva) -Uso do S ou Z (casa, azedo) -Uso do S ou C (selva, cidade) -Uso do G ou J (girafa, jiló) -Uso do H inicial (hora, ora) -Uso do L ou LH (Julio, Julho) -Uso do U ou L (anel, céu)
Segmentação (divisão) oral da palavra em sílabas	Estruturas silábicas: CV, VC, CCV, CVC, CVV, V, CCVCC, CVCC e outras	Redução de gerúndio: andano/andando
Identificação do som da sílaba na palavra	Correspondências regulares contextuais entre letra ou grupo de letras e seus sons: -C/QU (cadela/quilo) o G/GU (garoto/ guerra) -J (com as vogais a, o, u) -E ou I (perde, perdi) -O ou U (bambu, bambo) -Z em início de palavra (zebra, zangado) -Uso do R/RR: r (rua, barata, honra, porta), rr (carro) -Uso do S/SS em palavras com som de S: s (sapo), ss (pássaro) -Modos de nasalação - M e N no final da sílaba (bombom, ponte); NH (galinha); usando o til (maçã, anão) -Contiguidade (cama, dama)	Observação e escrita de fonemas em final de verbos. Exemplo: r - vender, comprar, sentir; u (indicando pretérito) – vendeu, comprou, sentiu
Relação entre grafema (letra) e fonema (som) - na	Segmentação de palavras no texto considerando a	Nome próprio (percepção nos diversos contextos de leitura e escrita)

leitura e escrita de palavras e textos	hipossegmentação e a hipersegmentação	
Correspondências regulares diretas entre letras e fonemas: P, B, T, D, F, V	Alfabeto: topologia das letras, tipos de letras (maiúsculo e minúsculo), ordem alfabética, identificação de consoantes e vogais	Nasalização em final de verbos: viajaram/viajarão
Oposição surda/sonora (diferenças sonoras) entre: p/b; t/d; f/v	Relação de palavras com imagens	Vocabulário (ampliação, significação, sinônimos e antônimos) a partir da leitura ou uso de dicionário
Palavras novas a partir de outras, trocando letras e sílabas (PATO/MATO, GADO/DADO)	Exploração de sons iniciais (aliteração) ou finais (rimas) das palavras	Uso do dicionário: função, organização e utilização
Utilização da estrutura silábica CV para ler e escrever palavras e pequenos textos	Segmentação (divisão) oral da palavra em sílabas	Alfabeto: topologia de letras, tipos de letras (maiúsculo e minúsculo), ordem alfabética, identificação de consoantes e vogais
Adjetivação oral (atribuição de qualidade/características) de objetos enfatizando formas, cores e função por meio de jogos e brincadeiras	Identificação do som da sílaba na palavra	Exploração de sons iniciais (aliteração) ou finais (rimas) das palavras
Verbos - apenas para perceber e nomear ações realizadas no dia a dia: correr, caminhar, levantar, pular, comer, escovar, escrever, espreguiçar, outros	Relação entre grafema (letra) e fonema (som) – na leitura e na escrita de palavras e textos	Relação entre grafema (letra) e fonema (som) – na leitura e escrita
Vocabulário - ampliação a partir da compreensão de significados no contextualizados	Correspondências regulares diretas entre letras e fonemas: P, B, T, D, F, V	Estruturas silábicas: CV, VC, CCV, CVC, CVV, V, CCVCC, CVCC e outras
	Oposição surda/sonora (diferenças sonoras) entre: p/b; t/d; f/v	Correspondências regulares diretas entre letras e fonemas em: P, B, T, D, F, V
	Estruturas silábicas: CV, VC, CCV, CVC, CVV, V, CCVCC, CVCC e outras	Oposição surda/sonora (diferenças sonoras) entre: p/b; t/d; f/v
	Correspondências regulares contextuais entre letra ou grupo de letras e seus sons:	Correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seus sons:

	<p>-C/QU (cadela/quilo) o G/GU (garoto/ guerra) -J (com as vogais a, o, u) -E ou I (perde, perdi) -O ou U (bambu, bambo) -Z em início de palavra (zebra, zangado) -Uso do R/RR: r (rua, barata, honra, porta), rr (carro) -Uso do S/SS em palavras com som de S: s (sapo), ss (pássaro) -Modos de nasalização - M e N no final da sílaba (bombom, ponte); NH (galinha); usando o til (maçã, anão) -Contiguidade (cama, dama)</p>	<p>-C/QU (cadela/quilo) o G/GU (garoto/ guerra) -J (com as vogais a, o, u) o E ou I (perde, perdi) -O ou U (bambu, bambo) -Z em início de palavra (zebra, zangado) -Uso do R/RR: r (rua, barata, honra, porta), rr (carro) -Uso do S/SS em palavras com som de S: s (sapo), ss (pássaro) -Modos de nasalização - M e N no final da sílaba (bombom, ponte); NH (galinha); usando o til (maçã, anão) -Contiguidade (cama, dama)</p>
	Segmentação de palavras no texto considerando a hipossegmentação e a hipersegmentação	<p>Alguns casos de irregularidade (que dependem da consulta e memorização): -Uso do X ou CH (xícara, chuva) -Uso do S ou Z (casa, azedo) -Uso do S ou C (selva, cidade) -Uso do G ou J (girafa, jiló) -Uso do H inicial (hora, ora) -Uso do L ou LH (Julio, Julho) -Uso do U ou L (anel, céu)</p>
		Redução de gerúndio: andano/andando
		Observação e escrita de fonemas em final de verbos. Exemplo: r - vender, comprar, sentir; u (indicando pretérito) – vendeu, comprou, sentiu
		Nome próprio (percepção nos diversos contextos de leitura e escrita)
		Nasalização em final de verbos: viajaram/viajarão

		Vocabulário (ampliação, significação, sinônimos e antônimos) a partir da leitura ou uso de dicionário
		Uso do dicionário: função, organização e utilização
FONTE: Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2018)		

Tal como nos demais eixos, não notamos uma progressão da análise e reflexão sobre a língua ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de modo que, por exemplo, tipos de letras, exploração dos sons iniciais e finais aparecem nos quatro quadros (3, 4, 5 e 6). Interessante ressaltar a aparição de verbo já no primeiro ano, ocasião/etapa em que a construção da base alfabética de escrita é prioridade no ensino. Esses aspectos ressaltados já são suficientes para apontar a ausência de uma progressão pensando nas especificidades de cada ano do BIA.

Embora tenhamos destacado essa ausência de progressão, queremos realçar a tentativa real de conjugar práticas da textualidade com a normatividade da língua, ou seja, os campos de letramento e alfabetização.

Vejamos, a seguir, as orientações para os professores.

3.5 Orientações para docentes no Currículo em Movimento

Quanto ao que o Currículo espera para o docente, estão pautadas questões em apresentar ao aluno diferentes situações de escrita e uso da fala, instigando a compreensão de que as produções escritas e orais não estão restritas somente à sala de aula, como o documento evidencia:

Em relação à produção escrita e oral, é necessário proporcionar aos estudantes, situações de escrita e uso da fala semelhantes àquelas que acontecem fora da escola, para atender a finalidades e diferentes interlocutores por meio de diversos textos que circulam na vida real; é preciso ensinar usos orais e escritos da língua (MARCUSCHI, 2008 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19).

O documento, apoiado nas contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), ainda complementa, que propiciar aos estudantes diferentes situações de escrita e uso da fala “[...] tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes e eficazes [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19). Junto a isso, trabalhando nessa perspectiva, o professor dá oportunidade para que os estudantes

“exponham oralmente o que pensam, sentem, por meio de argumentos, debates de ideias, ampliação do imaginário e construção de textos coerentes e bem estruturados de acordo com a situação comunicativa” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19).

O currículo cita, ainda, quatro estratégias apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), sendo eles respectivamente seleção, antecipação, inferência e verificação ou autocorreção e, com isso, faz referência à metodologia de leitura apresentada por Bortone (2008), alegando que ela é:

[...] um caminho para o professor que deseja mobilizar estratégias cognitivas de leitura em seus alunos, pois, ao realizar a leitura objetiva, aborda-se o que está explícito no texto; na leitura inferencial, a abordagem é do que está implícito e, na avaliativa, extrapola o texto e o estudante manifesta postura crítica, julgamentos e crenças diante das ideias apresentadas pelo autor (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 18-19).

Entretanto, apesar do documento se preocupar em trazer ao docente teorias e metodologias de como trabalhar o ensino e aprendizagem da língua escrita, isso é feita de maneira rasa, deixando de abordar questões relevantes para o trabalho do professor, tais como maneiras de aprimorar a relação professor/aluno que segundo Baker (2006), essa relação é “necessária para o engajamento das crianças na aprendizagem; é, também, a base para o desenvolvimento de crenças adaptativas sobre si mesmo e sobre o mundo social, e para a aquisição de comportamentos e competências autorreguladoras e socioemocionais, essenciais no ambiente escolar.” (*apud* BARBOSA; CAMPOS; VALENTIM, 2011, p. 454). As contribuições de Baker (2006) se aproximam as ideias de Birch & Ladd (1997), o autores destacam que

relação com um adulto, se positiva, constitui por si mesma um fator de proteção e, ainda, promove fatores protetores, tais como autoeficácia, autoestima e desenvolvimento moral. O educador deve ser um suporte e guia para a aprendizagem, bem como um potencial mediador e moderador de um processo motivacional significativo (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997 *apud* BARBOSA; CAMPOS; VALENTIM, 2011, p. 454).

Uma boa relação do professor com seus alunos, implica diretamente a adaptação da criança a escola, o que é fundamental para uma boa aprendizagem, principalmente nesse momento de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Além de tornar o ambiente agradável, proporcionando ao professor, prazer ao ensinar e ao aluno prazer em aprender, o que, conseqüentemente, evita situações que favoreçam o desgaste mental e físico de alunos e professores.

Outra questão que o documento não trata, é a diversidade – apesar de ser um dos eixos transversais elencados pelo Currículo – presente em sala de aula. A partir do momento em que a educação se torna pública, gratuita e obrigatória, a escola precisa lidar com uma variedade de público com condições totalmente diferentes. Cabe ao professor, segundo Bordieau (2007), tratar “todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (p. 23).

Foi possível, a partir das análises, apreendermos, algumas contribuições oficiais de um currículo recém-proposto, a despeito dos campos da alfabetização e do letramento. Alinhando-se a algumas proposições teórico-metodológicas, a tentativa de articular essas áreas à ludicidade, embora, em nosso entendimento, tenha sido pouco explorada. A articulação, em nossas análises, com os conteúdos a serem ensinados e apreendidos ao longo do Bloco Inicial de Alfabetização foi mais com o objetivo de apreender aqueles campos nos diversos eixos de ensino de língua portuguesa e a possibilidade de verificarmos a alfabetização e o letramento nesses eixos. De modo geral, conforme sublinhamos, não verificamos uma progressão dos conteúdos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A seguir, nossas considerações finais.

Algumas considerações finais

O objetivo desse estudo foi analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018). O documento – baseado nas disposições presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017) – orienta e norteia como o ensino e a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer em toda a rede de ensino pública do Distrito Federal, portanto, é essencial para a educação do DF. Como **eixos integradores** para o ensino de língua portuguesa, o documento elenca a alfabetização, letramentos e ludicidade. Tais campos, possibilitam a articulação dos objetivos e conteúdos curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise realizada sobre a área de **Língua Portuguesa** no documento, traz as seguintes considerações:

O currículo tem a seguinte concepção de alfabetização “um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). O documento ressalta, também, a alfabetização para as práticas sociais. Com base nisso, orienta que a alfabetização deve ocorrer numa perspectiva para o letramento, para que o aluno se torne alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, o que é importante, já que esses processos são interligados. Ainda é recomendado que se trabalhe, sistematicamente, as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para que ocorra uma ampliação e solidificação do processo de alfabetização. Entretanto, o documento não orienta como essa sistematização deve ocorrer.

Quanto ao letramento, o currículo faz uma mesclagem, já que aponta pressupostos defendidos por Soares (2018; 2009), bem como na compreensão de multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), na qual, o documento compreende como sendo “um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante, evidenciando seu protagonismo e participação crítica” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.17). Entretanto, mesmo o documento compreendendo letramento numa perspectiva de multiletramentos, não notamos a presença do espaço digital nos conteúdos, o que é controverso, uma vez que, multiletramentos tratam justamente da presença das práticas de leitura em diferentes espaços contemporâneos. Optamos, nesse estudo, pela concepção defendida por Soares, ou seja, pela compreensão do letramento acoplado à alfabetização. O documento consegue articular bem

a alfabetização e o letramento, visto que compreende que esses processos são distintos, mas indissociáveis. O que é fundamental, já que ambos são eixos integradores.

Já a parte que trata de ludicidade, é extremamente rasa, não dispõe de nenhuma recomendação, nenhuma orientação didática de como explorar esse eixo, apenas afirma que a ludicidade “não se restringe ao jogo e à brincadeira, mas pressupõe pensar e incluir atividades que possibilitem momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21). Quanto ao que compreende, desse eixo, o currículo realça que as atividades lúdicas “são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que o estudante se envolve por inteiro, estando flexível e saudável” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

A despeito desse tema, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) sublinha “a ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar” (p. 10-11). Cabe enfatizar, que como apontam diversos autores, a ludicidade articula habilidades cognitivas, físicas e sociais.

Ao pontuar algumas orientações quanto ao tratamento dos diferentes objetos de saber, não vimos maior atenção para aspectos amplos da organização do trabalho pedagógico do professor, a exemplo da relação professor-aluno. Também não traz aspectos acerca da diversidade – mesmo a diversidade sendo um dos **Eixos Transversais**¹⁸ do currículo – em sala, saúde mental tanto de professores, quanto de alunos, não discute questões sobre o tratamento do erro, respeito à individualidade do aluno.

A parte teórica da seção de **Língua Portuguesa** presente no documento, tem apenas cinco páginas, nas quais o foco está centrado nas disposições acerca alfabetização e letramento, o que consideramos importante, entretanto, mesmo esses processos estão bastante resumidos e os demais aspectos, quanto aparecem, são tratados de maneira sucinta, como é o caso da ludicidade que, embora seja elencado como um eixo integrador pelo documento, possui somente um parágrafo.

Realçamos, também, algumas inconsistências presentes no Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018), como o fato de que o documento procura se alinhar a alterações provenientes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), mas escolhe não retirar um ano do Bloco Inicial de

¹⁸ O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado da Educação elenca como Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade.

Alfabetização, assim como determina a Base, apesar de não esclarecer nada sobre essa decisão, pois como vemos, o currículo apresenta os conteúdos para o terceiro ano do BIA.

Sugerimos que outros estudos sejam realizados, aprofundando a análise do ensino de língua portuguesa no Currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, bem como de outros documentos de base legal que legitimam, oficialmente, o campo da alfabetização em nosso país.

REFERÊNCIAS

ABREU, Izabela Soares. **A Ludicidade como Mediadora dos Processos de Ensino e Aprendizagem na Alfabetização**. 2016. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019.

BALEM, Nair Maria. **Revisitando Conceitos: Alfabetismo/Analfabetismo e Respectivos NEOLOGISMOS**. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/224/405>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, p.453-461, out. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/06.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2019

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. **A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares**. In. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – A criança no ciclo de alfabetização. 2015

BORTONE, Maria Elizabeth. **Competência textual: a leitura**. Brasília: Editora UnB, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In SOUSA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia

Ferreira de Figueiredo (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>>. Acesso em: 16 out. 2019

BRASIL. **Metas do Plano Nacional da Educação**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - LEI Nº 13.005/2014**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Secretaria-geral Subchefia Para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.765. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASÍLIA. **Ludicidade na Sala de Aula**. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa. 2012

CANTARELLI, Juliana Mezomo; GENRO, Maria Elly Herz. Professores e Diversidade na Sala de Aula: Desconstruindo Preconceitos e Potencializando Cidadania. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p.280-297, maio/agosto 2016.

DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions e colaboradores. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. 2. ed: Penso, 2006. p. 15-38.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. 2ª ed, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/pde-2/>>. Acesso em: 16 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais**. 2ª Edição. Distrito Federal, Brasília, 2018.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Programa Ciência Em Foco: Reflexões Sobre Seu Impacto Inicial Na Rede Pública Do Distrito Federal. **Anped**, Rio de Janeiro, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed. Brasília: Liber, 2008.

GRANDO, Regina Celia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251334>>. Acesso em: 19 out 2019

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, maio/junho 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019

LEI N° 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

LEI N° 3.483 DE 25 DE NOVEMBRO DE 2004 DODF 26.11.04. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/51417/Lei_3483_25_11_2004.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

MARTINS, Vicente. **A Lei 9.394/96 proíbe a reprovação em sala de alfabetização**. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2921/A-Lei-9394-96-proibe-a-reprovacao-em-sala-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 17 out. 2019.

MOÇO, Anderson. **Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. Disponível em: <Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010>. Acesso em: 15 out 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autentica, 2005. p. 29-45. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p.329-341, maio/agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil**: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2008.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização No Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE. Recife, 2010.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: Seu Uso Numa Pesquisa Historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, Londrina, v. 5, n. 114, p.179-195, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>>. Acesso em: 17 out. 2019.

Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 22 set. 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na Escola.** Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.] São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens.** Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa de Relação Infância, Adolescência e Mídia. Universidade Federal do Ceará. 2013. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19%3E> Acesso em: 19 de out. 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autentica, 2007. 152 p. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SANTOS, Cirlene Ribeiro dos. **Alfabetização: Algumas Reflexões Sobre O Método Fônico e o Método Construtivista.** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID9512_05092018224759.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. Batista, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento.** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2005.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, nº. 25, p.5-17, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6.ed.Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2017.